

ANA ALICE CAVALCANTE CÂMARA

**OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
E A EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS
TRILHADOS E CAMINHOS A TRILHAR**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2015

ANA ALICE CAVALCANTE CÂMARA

**OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
E A EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS
TRILHADOS E CAMINHOS A TRILHAR**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 334/2015, de 21 de setembro de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Vogais:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora:

Prof.^a Doutora Maria das Graças Ataíde - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2015

“[...] quando pensamos em currículo pensamos em apenas conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade.”

Tomás Tadeu da Silva

Aos meus pais, pessoas pelas quais tenho um amor incondicional. E em especial a minha mãe, Lourdes, ao meu esposo, Bruno e ao meu irmão, Helder, que foram os meus grandes incentivadores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aquele que me deu forças para nunca desistir dos meus sonhos e está sempre ao meu lado.

A minha mãe, a minha rainha, o meu exemplo de vida, pelo seu amor, por apoiar todas as minhas decisões e pela presença constante em minha vida transmitindo toda sua sabedoria e me transformando na pessoa que hoje eu sou.

Ao meu pai, por ser um homem de coragem, de fibra e por todos os ensinamentos por ele transmitidos.

Ao meu esposo, pela compreensão nos momentos de minha ausência durante a escrita da dissertação, bem como o amor, o carinho e o incentivo sempre demonstrados.

Aos meus irmãos, que acompanharam de perto essa jornada e me deram todo o apoio o qual precisava.

A Helder, meu irmão, exemplo de professor, aquele em quem me inspiro. Por todo o apoio, por ter confiando em mim, incentivando-me e não deixando que desistisse nos momentos de insegurança e ansiedade.

A Graça Ataíde, professora, orientadora e amiga, por sua orientação, e pelo incentivo sempre demonstrado, a Senhora foi fundamental.

Ao Professor Doutor José Viegas Brás, coorientador, pela disponibilidade e contribuição para o melhoramento dessa dissertação.

A todos os professores que aceitaram participar da investigação. Agradeço a atenção e paciência, sem a vossa colaboração nossa coleta de dados seria impossível.

A minha família, amigos e colegas de trabalho, pelo apoio e compreensão nos momentos de ansiedade.

RESUMO

O presente estudo reflete sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN's], especificamente o documento relativo à disciplina Educação Física, bem como sua inserção na escola. Todavia, dada à dimensão do mesmo, direcionamos nosso olhar para um foco específico, os saberes por ele propostos. Nossa reflexão surgiu porque o referido documento foi construído a mais de uma década com a intenção de orientar a prática pedagógica dos profissionais que atuam no espaço escolar. Considerando esse objetivo e o tempo que já se encontram disseminado na Educação do Brasil, surgiu uma inquietação, a qual se tornou nossa questão de partida: qual a inserção dos conhecimentos tratados nos PCN's de Educação Física no contexto educacional do ensino fundamental II da cidade de Pau dos Ferros-RN? Para refletir sobre tal questão realizamos essa investigação, a qual consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada em 5 cinco Escolas públicas do referido município que atendem ao ensino fundamental II. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de Educação Física que atuam nessas escolas. Para coleta de dados foi feita uma pesquisa de campo, utilizando como instrumentos a observação e a entrevista. Na análise dos resultados, identificamos que a inserção dos conhecimentos propostos pelos PCN's para serem abordados na escola ainda é bastante insipiente no lócus e no corpus investigado. De forma mais pontual, em virtude das aulas organizarem-se em teóricas e práticas, muitas vezes em momentos e espaços distintos, os saberes tratados acabam sendo especificados a partir dessa organização temporal e espacial. Nas aulas, ditas práticas, predominam o trato com a dimensão procedimental dos conteúdos e nas teóricas, a conceitual. É mínima a organização da aula em que as dimensões conceituais e procedimentais apresentem-se efetivamente presentes e articuladas, o que demonstra uma fragmentação dos saberes. O esporte emerge como saber presente de forma significativa nas aulas práticas, enquanto nas aulas teóricas, há uma diversidade aparentemente maior. Nelas, são abordados temas relativos, também aos esportes, mas acrescente saberes atinentes à formação corporal, aos temas transversais entre outros. O que inicialmente poderia ser dito como sendo a ampliação das possibilidades de conhecer, valorizar e apreciar diferentes manifestações da cultura corporal de movimento ou que dela se aproximem dialogicamente, não se efetiva de fato, visto que o esporte mantém-se hegemônico e os demais saberes só surgem eventualmente e de forma bem menos intensa. Outro aspecto a considerar é que a terceira dimensão apresentada pelos PCN's, a atitudinal, não se figura de forma clara, o que faz com que as aprendizagens, proporcionadas por essa dimensão, emergjam através de um currículo oculto. Identificou-se ainda que os professores, embora tenham conhecimento sobre a proposta dos PCN's, não apresentam um consistente domínio teórico-prático da mesma, o que dificulta sobremaneira a sua inserção no espaço da escola. Por fim, é de se destacar que foi possível perceber nesta investigação, ações didáticas que se aproximam e começam, pouco a pouco, a superar as práticas da Educação Física Escolar, pautadas no ensino tradicional. Algo que ainda demanda tempo. Ainda estão arraigadas na história formativa de parte significativa dos profissionais formadores e dos que atuam na escola, mas que, a nosso ver, começam a mudar, embora lentamente, e a constituir um novo cenário para Educação Física Escolar no Brasil.

Palavras-chaves: Educação Física, Inserção, Conhecimentos, PCN's, Esporte.

ABSTRACT

This study reflects on the National Curriculum Parameters [PCN's], specifically the document about the subject Physical Education, as well as its insertion in school. However, given the dimension of it, we direct our attention to a specific focus, the knowledge that are proposed there. Our reflection came up because the document was constructed more than a decade with the intention to guide the pedagogical practice of professionals working at school. Considering this aim and the time that is widespread in Education of Brazil, came an unrest, which became our initial question: what is the insertion of knowledge treated in the PCN's of Physical Education in the educational context of elementary school II of Pau dos Ferros? To reflect about this question we realized this research, which consists in a qualitative study conducted in five public schools of that city who offer the elementary school II. The research subjects were the Physical Education teachers who work in these schools. For data collection was done field research, using as instruments the observation and interview. In the analysis of the results identified that the integration of knowledge proposed by PCN's to be approached in school is still incipient in the locus and corpus investigated. In a more timely way, because of the lessons organize themselves into theoretical and practical, often at times and in different places, the knowledge treaties end up being specified from this temporal and spatial organization. In classes, such practices, predominate the deal with the procedural dimension of the contents and in the theoretical, conceptual. It is minimal the organization of the class in which the conceptual and procedural dimensions are actually present and articulated, which shows a fragmentation of knowledge. The sport emerges as know significantly present in practice lectures, while in theoretical lectures, there is a greater diversity apparently. There, issues relatives are addressed, also to sports, but add knowledge about the body training, to transversal issues among others. What could initially be said to like the expansion of possibilities to know, value and appreciate different manifestations of the body culture and of the movement or its to approach dialogically, not actualize in fact, because the sport keeps hegemonic and other knowledge only come eventually and much less intense. Another aspect to consider is that the third dimension presented by the PCN's, attitudinal, not figure clearly, which makes the learning, proportionate by this dimension, emerged through a hidden curriculum. It was found also that the teachers, although know the proposal of the PCN's, do not present a consistent thorough knowledge theoretical and practical of it, which hinders their integration in the school. Finally, it must be noted that it was revealed in this research, didactic actions that approach and begin, little by little, to overcome the practices of school Physical Education guided in traditional teaching. Something that still takes time. Are still present in the formative history of significant part of professional trainers and acting in school, but that, in our view, begin to change, albeit slowly, and to form a new scenario for Physical Education in Brazil.

Keywords: Physical Education, Integration, Knowledge, PCN's, Sport.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

AD	Análise de Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
ASSEC	Associação dos Servidores da Caern
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
COAPRH	Coordenadoria de Administração de Pessoal e Recursos Humanos
CODESP	Coordenadoria de Desportos
ED	Excertos de Depoimentos
DIRED	Diretoria Regional de Educação, Cultura e Esportes
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
FD	Formações Discursivas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
RN	Rio Grande do Norte
SAGEP	Sistema de Acompanhamento e Gerenciamento de Pessoal
SEFE	Setor de Educação Física Escolar

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	10
Capítulo I: Educação Física: Trilhando sua História.....	17
1.1. A Educação Física e a sua trajetória	18
1.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física.....	21
Capítulo II: Prática Docente e os Saberes Tratados na Educação Física.....	33
Capítulo III: Metodologia.....	43
3.1. Objetivos	44
3.1.1. Objetivo Geral.....	44
3.1.2. Objetivos Específicos	44
3.2. Tipo de pesquisa.....	44
3.3. <i>Lócus</i> da Pesquisa	45
3.4. Sujeitos da pesquisa	47
3.5. Instrumentos de coleta de dados	48
3.6. Procedimento de análise dos dados.....	50
Capítulo IV: Apresentação e Discussão dos Resultados	54
4.1. Apresenta e discussão dos resultados obtidos através da observação das aulas	55
4.1.1. Ação docente do Professor 6	55
4.1.2. Ação docente do Professor 3	61
4.1.3. Ação docente do Professor 1	66
4.1.4. Ação docente do Professor 2	68
4.1.5. Ação docente do Professor 4	69
4.1.6. Ação docente do Professor 5	72
4.1.7. Ação docente do Professor 7	75
4.2. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise das entrevistas.....	78
4.2.1. Uma visão geral sobre a Educação Física.....	78
4.2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e seu uso no ensino da Educação Física	105
Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas.....	120
Apêndice.....	125

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Descrição das categorias para registro da observação das aulas	49
Quadro 2. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores	50
Quadro 3. Visão geral sobre a Educação Física	78
Quadro 4. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Organização e estruturação das aulas de Educação Física”	80
Quadro 5. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Espaços de realização das aulas”	85
Quadro 6. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física”	91
Quadro 7. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Escolha dos conteúdos”	98
Quadro 8. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Prática pedagógica: o trabalhados dos conteúdos”	102
Quadro 9. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e seu uso no ensino da Educação Física	106
Quadro 10. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física”	106
Quadro 11. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Interferência dos PCN’s de Educação Física na ação docente”	109
Quadro 12. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Implantação dos PCN’s e modificação da prática docente”	111

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Demonstrativo das instituições que possuem os níveis de ensino I e II45

Tabela 2. Distribuição tabular da identificação dos professores e das escolas da pesquisa55

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN's] e a Educação Física. Pretende investigar como se encontram os conhecimentos da Educação Física tratados neste documento, especificamente o do 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série), quais as suas perspectivas e suas possibilidades no contexto da educação física escolar.

Nesse sentido, é necessário entender que a educação, de uma forma geral, visa introduzir os indivíduos em um universo de conhecimentos que fazem parte do contexto cultural da sociedade e necessários para vivência coletiva. Nessa perspectiva, podemos dizer que a educação constrói-se em diversos ambientes, seja na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas manifestações socioculturais e nas instituições de ensino. Essas instituições são organizadas de diferentes formas. No caso específico da educação escolar, Libâneo (1994, p. 24) aponta que, “constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais”.

Saviani (2008), ao discutir a escolarização, afirma que há um problema que deve ser considerado: a marginalidade relativa à escolarização. Quanto a esta questão, o autor afirma que “as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (Saviani, 2008, p. 3).

Considerando este aspecto, Saviani (2008) classifica essas teorias em não-críticas e crítico-reprodutivistas. A primeira vê a educação como possibilidade de superar a marginalidade presente na sociedade, marginalidade esta considerada um desvio que deve ser superado. Nessa perspectiva, a sociedade é harmoniosa e deve garantir a integração de todos os indivíduos na sociedade. A segunda tem na divisão social a origem da marginalidade, pois é entendida como fenômeno inerente à própria estrutura social. Nestes casos, a educação enquanto parte da estrutura social é geradora de marginalidade.

As teorias crítico-reprodutivistas estão, nesse caso, a serviço da reprodução e da produção da marginalidade social. Segundo esta concepção “o aparente fracasso é na verdade, o êxito da escola” (Saviani, 2008, p. 30).

Silveira (1999, p.18) relata também que “a escola ao mesmo tempo em que ensina os elementos da cultura utilizáveis, transmite regras do viver, dos costumes, dos comportamentos, da divisão social do trabalho, da hierarquia social do trabalho, da consciência moral, cívica e profissional, ensina a falar, a escrever, a saber mandar (para uns) e a saber obedecer (para outros)”.

A partir dessas considerações, concordamos com Saviani (2008) quando indica que estes “tipos” de educação não dão conta de um projeto educacional que vise à formação de um homem sujeito do seu existir, mas tão-somente de um homem para servir ao mundo.

Pensando a educação no espaço da escola, estudos como o de Bourdieu e Passeron (2008) destacam que essa instituição estaria atrelada à reprodução de um capital cultural hegemônico, o que conduziria, conseqüentemente, ao fracasso escolar daqueles que não estivessem imersos nesses saberes. Reproduzir-se-iam as desigualdades pela reprodução de um saber, mas figurando-se como o saber desejável. Por se materializar em um capital da classe dominante e acessível a essa, os filhos dessa camada carregariam uma vantagem em relação às outras e sua vantagem seria ocultada por um mecanismo de eufemização da violência. Haveria uma educação destinada, de certa forma, não a todos, mas para o êxito de alguns.

Além desse aspecto, Ceccon, Oliveira e Oliveira (1982) ressaltam que o processo educacional passou e ainda passa por uma séria de dificuldades, em especial as escolas públicas, desde o mau funcionamento até a precária infraestrutura existente, muitas vezes inadequada a qualquer prática pedagógica. Segundo os autores, há um discurso de insatisfação que não é acompanhado de medidas para sanar a problemática. Sobre esse aspecto pontuam:

“Todo mundo vive se queixando da escola. Pais, professores e alunos reclamam que ela não está funcionando como devia e que as coisas não podem continuar desse jeito. Mas cada um pensa que o culpado são os outros. Daí que a discussão sobre a escola parece mais um coro em cada um acusa o outro, cada um tem uma parte de razão mas ninguém consegue se entender nem chegar à raiz do problema.” (CECCON *et al.*, 1982, p.11)

Como resultado, o número de jovens que não estudam e que não conseguem concluir a educação básica ainda é bastante significativo. Diversos fatores podem contribuir para esse fracasso escolar. A família muitas vezes é desestruturada, a criança precisa trabalhar para ajudar aos pais com alimentação, os professores são “sobrecarregados” e têm péssimas condições de trabalho, os regulamentos da escola privilegiam uma ordem em detrimento da liberdade, há dificuldade de encontrar vagas, as despesas com a escola, do material, uniformes, entre outros.

Lima (1994, apud Silveira, 1999, p. 40) diz que “a maior ou menor qualidade atribuída às escolas diz mais dos privilégios ambientais (socioeconômicos) das crianças e jovens que a frequentam que propriamente de alguma proposta pedagógica por ela apresentada.” Aqui, talvez, nós possamos conseguir visualizar o “êxito” da escola, conforme as teorias crítico-reprodutivistas.

Em se tratando da Educação Física, o problema parece maior, visto que, parte significativa das pessoas não conseguem visualizar os benefícios obtidos a partir de sua prática e, quando o fazem, relacionam somente à saúde, desconsiderando esta como sendo produto de um contexto maior, bem como não identificam benefícios relacionados à prática esportiva, como socialização, autonomia, força de vontade, dentre outros. Contudo, em uma análise mais acurada, o tipo de prática realizada nas escolas, com enfoque significativo no esporte é o que tem predominado e, para piorar, como forma de “esporte na escola” (Soares et. al., 1992, p. 54), aquele que limita-se a formação de talentos, caracterizando-se em competição e reduzindo a Educação Física a ser a base da pirâmide esportiva, o qual tem como produto, a ênfase nas aprendizagens apresentadas pelas teorias crítico-reprodutivistas.

Considerando esta realidade, a Secretaria de Educação Fundamental vinculada ao Ministério da Educação e Cultura elaborou e apresentou um documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o qual tinha o intuito de orientar, nas diversas áreas de conhecimento, as ações pedagógicas dos profissionais de educação, dentre estes os de Educação Física, e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação no país.

A partir dessas considerações, e visto que, este documento há mais de uma década direciona a prática pedagógica surge a nossa questão de partida: Qual a inserção dos conhecimentos tratados nos PCN's de Educação Física no contexto educacional do ensino fundamental II da cidade de Pau dos Ferros – RN?

Os PCN's são compostos por três documentos os quais são referentes aos ciclos da educação básica. Darido *et al.*, p. 17 (2001) afirmam que: “Em 1997, foram lançados documentos referentes aos 1ª e 2ª ciclos (1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental) e no ano de 1998 os relativos aos 3ª e 4ª ciclos (5ª à 8ª séries)”. Em seguida complementa dizendo que o terceiro documento que compõe os PCN's, no caso o PCN do Ensino Médio, foi publicado em 1999 por uma equipe diferente da que compôs o do Ensino Fundamental. Além dos três documentos já citados podemos apontar um quarto documento, o qual é composto apenas por temas Transversais.

Os PCN's têm como objetivo garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Dessa maneira, falando especificamente dos PCN's de Educação Física, estes deveriam propiciar a mudança gradativa na prática docente em Educação Física, ampliando a aprendizagem de o simples fazer por fazer, para conhecer e desenvolver valores além daqueles presentes no currículo oculto. Em se tratando de mudança na prática docente, Darido *et al.* (2001, p. 18) dizem que:

“De acordo com o grupo que organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.” (Darido *et al.*, 2001, p. 18)

Passada mais de uma década da implantação da proposta dos PCN's de Educação Física é de suma importância discuti-los, principalmente se considerarmos que é uma das propostas mais presentes de orientação da prática pedagógica, pelo menos em nível de discurso, presente no “chão da escola”.

Os PCN's de Educação Física são um documento oficial do Governo Brasileiro, embora deixem claro que são apenas parâmetros, acabam influenciando de forma mais significativa aos gestores, sejam eles do âmbito federal, estadual ou municipal e se tornando um documento efetivamente discutido na educação brasileira. Mas estaria ele atendendo às metas educacionais? Os conhecimentos da Educação Física tratados neste documento objetivam as necessidades para o desenvolvimento crítico, participativo e reflexivo do aluno? Sua implementação tem-se dado de forma real ou está sendo mais um modismo dos sistemas educativos? É uma proposta que educa ou é mais uma forma de alienação?

É amparado na necessidade de responder essas e outras questões que justificamos a relevância deste trabalho. Refletir sobre esses aspectos é condição fundamental para direcionar os caminhos trilhados e os caminhos a trilhar desta disciplina – a Educação Física Escolar.

Nesse sentido, torna-se essencial analisar os conhecimentos da Educação Física tratados neste documento determinando até que ponto os objetivos têm sido atingidos, os seus limites, apontando críticas e possibilidades para, a partir de então redimensioná-la ou refutar enquanto proposição para as aulas de Educação Física.

A partir dessas considerações, podemos indicar que esta pesquisa torna-se relevante para as Ciências da Educação por discutir uma proposta orientadora da prática docente em Educação Física, área que paulatinamente vem tentando suplantar as práticas tradicionais tão presentes no contexto da Educação Física.

Discutir essas orientações, pautadas numa análise crítica, torna-se de fundamental importância, principalmente quando são elaboradas por um Órgão Oficial que estabelece as diretrizes nacionais para o ensino.

Conhecer, estabelecer relações, traçar limites, pensar perspectivas, são aspectos que devem estar presentes, de forma contínua, em todos os momentos da educação formal, para, a partir disto, criar condições para que a Educação, cada vez mais, consiga alcançar sua meta principal, que é possibilitar uma formação que não se limite apenas a instrumentalizar, mas possibilitar a atuação consciente sobre o mundo e não como seres sujeitos a um existir que os determinam.

Todavia, nenhum percurso é feito a revelia, pois corre-se o risco de não se alcançar as metas que a investigação propõe. Em virtude disso, foi necessária a tomada de algumas medidas, dentre elas a escolha das categorias.

Para garantir ao que nos propomos nessa investigação, elegemos as categorias Saberes, Educação Física e prática pedagógica, as quais são essenciais para pensar a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas práticas da Educação Física Escolar.

Dos estudos que abordam os conhecimentos de Educação Física tratados nos PCN's, identificou-se que essa temática ainda não é vastamente investigada pela academia. Desses, podemos citar os trabalhos de Gramorelli (2007), intitulada *O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física*, o qual trata sobre a re-significação das práticas educativas dos professores de Educação Física face às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como, busca desvelar suas apropriações sobre as concepções da área, objetivos do componente, conteúdos de ensino, orientações didáticas, bem como formas de avaliação propostas nesses documentos.

A dissertação de Bastos (2011), cujo título é *Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que os professores de educação física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio*. Esse trabalho tenta compreender como os professores de Educação Física analisam sua própria trajetória com o esporte, e que relações podem ser estabelecidas entre as experiências adquiridas no decorrer dessa trajetória e a noção de esporte que desejam transmitir a seus alunos na escola. Embora não tenha nenhum capítulo específico

que trate dos PCN's, o apresenta como um documento que, por mais que as críticas tenham a ele existido, não se pode negar sua importância na consolidação da cultura corporal de movimento como objeto de estudo e ação da Educação Física. Destaca ainda que as proposições presentes no documento permeando imaginário coletivo dos professores que fizeram parte de sua pesquisa.

No trabalho dissertativo de Carvalho (2000), *A Educação Física e a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola*, a autora apresenta a teorização do currículo e a construção do projeto político-pedagógico, considerando as relações trabalho-educação, bem como as problemáticas significativas da prática pedagógica e da política educacional atual, inerentes às reflexões a cerca da organização do trabalho pedagógico da escola. Procura refletir também sobre os PCN's enquanto um dos possíveis indicadores na confecção do projeto político pedagógico. Já Battistuzzi (2005), na dissertação intitulada *O esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de Educação Física escolar* discute em parte do trabalho as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, estabelecendo diálogo com diversos autores, ressaltando a necessidade dos professores abordarem os saberes nas três dimensões propostas pelo PCN's de Educação Física. Desenvolve também uma pesquisa-ação procurando vincular o conhecimento teórico às práticas concretas, na qual as dimensões dos conteúdos estão a todo o momento sendo mobilizadas.

Considerando estes estudos e que as realidades não se manifestam de maneira uníssona, somos cada vez mais instigados a buscar responder à questão a qual nos propomos. Todavia, não faremos esse percurso sozinhos. É necessária a construção de um diálogo com diferentes autores para termos o acesso de forma mais fidedigna ao fenômeno que nos propomos investigar e, para tanto, elegemos alguns teóricos para dar suporte a nossa investigação, dentre os quais podemos destacar: Bourdieu (2002), Bourdieu e Passeron (2008), Costa (1987), Apple (2006), Silva (2007), Haydt (1997), Borges (1998), Tardif (2002), Soares (1992), Darido (1999, 2003, 2011), Darido e Rangel (2005), Caparroz (2003), Kunz (2004), Bracht (2003), dentre outros.

A outra medida imprescindível foi o estabelecimento da metodologia a ser empregada em nossa pesquisa. Optou-se pela pesquisa qualitativa, visto que essa se permitiria a compreensão dos fenômenos sociais não de forma isolada, mas considerando sua origem, as relações que nela se estabelecem e as consequências que o fenômeno pode originar. Nessa

investigação, realizou-se o levantamento de dados em pesquisa de campo, os quais foram analisados e serviram como fonte de informação para construção desse texto dissertativo.

A pesquisa de campo foi realizada em 5 Escolas Públicas, situadas no Município de Pau do Ferros-RN. Participando dessa, uma amostra composta por 7 Professores de Educação Física que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II de um universo de 8 docentes. Para esses foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados, a observação e uma entrevista guiada, que teve como procedimento de análise a Análise de Discurso (AD).

A partir dos dados coletado, foram identificadas variáveis relevantes ao estudo como organização e divisão das aulas, conhecimentos abordados nas aulas, relação teoria e prática dos conhecimentos, inserção dos PCN's, entre outros.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos mais as considerações finais. A norma de referência bibliográfica utilizada foi a APA (American Psychological Association).

No primeiro capítulo “Educação Física: trilhando sua história” foi traçado o percurso histórico da Educação Física, abordando a sua trajetória e as principais tendências que a influenciaram/influenciam. Em seguida, aborda os PNC's do 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos e do Ensino Médio.

No segundo capítulo, “A Prática Docente e os Saberes Tratados na Educação Física”, foram realizadas reflexões sobre a prática pedagógica e a sua relação com os saberes, bem como reflexões também a cerca do currículo e do currículo de Educação Física, especificamente.

No terceiro capítulo, “Metodologia” explicita-se a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo-se o tipo de estudo, contextualizando a população e a amostra, bem como se apresentam os instrumentos de observação e procedimentos de pesquisa, além das técnicas de análise dos dados coletados.

O quarto capítulo, “Apresentação e discussão dos resultados” foi arquitetado de forma a mostrar os resultados obtidos na coleta de dados da pesquisa de campo através de quadros, no sentido de propiciar uma discussão baseada nos dados obtidos e sua relação com os estudos teóricos já publicados.

Nas considerações finais, foram realizadas ponderações a partir dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos.

CAPÍTULO I:

EDUCAÇÃO FÍSICA: TRILHANDO SUA HISTÓRIA

1.1. A Educação Física e a sua trajetória

A Educação Física inserida num contexto histórico teve início em meados de 1822 a 1889, tendo sua inclusão nas escolas apenas em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Durante a sua trajetória ganhou status e os métodos que a direcionavam sofriam influência dos interesses dominantes nos diferentes momentos históricos pelo qual passava. Com a denominação de Ginástica, em 1882, Rui Barbosa, em seu parecer torna a Educação Física disciplina curricular na escola. Ele defendeu sua inclusão e destacou a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (Brasil, 1997).

Nesse contexto, a ginástica, conforme Oliveira (1994) com ideais de projeto higienista e de eugenia da população, constitui-se como um elemento de extrema importância, na perspectiva de adestrar e alterar os corpos produzidos por quase três séculos de colonização. Essa proposta higienista postulava pretensões liberais através da assepsia social, corpo saudável e obediente. Essa tendência veio a ser contestada tempos depois e as críticas a ela feita, eram oriundas dos militares.

Nesse embate, e embalada no contexto da segunda guerra mundial, a tendência militarista passa a assumir a hegemonia da prática da educação física, que transfere dos seus quartéis para o ambiente escolar os modelos de preparação física que por sua vez traziam em sua essência, vigor físico, força e dedicação, moldando assim um ser passivo, domado, dócil, mas capaz de dar a vida pela nação. Essas características seriam atributos para garantir os objetivos desejados, estando atrelados ao patriotismo, sendo necessária uma sociedade que defendesse a pátria acima de tudo.

Ao contrário das tendências ora citadas, ao término da década de 40 e início dos anos 60, surge a corrente pedagógica, defendendo a educação física não mais apenas como uma mera prática capaz de promover a saúde ou disciplina, mas sim como uma prática educativa. Dessa forma a ginástica, a dança e o esporte passam a ser meios de educação do alunado, capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o culto a riquezas nacionais (Ghiraldelli, 2001).

Nesse mesmo período, também é implantado o método desportivo generalizado (Brasil, 1998a), que apresenta grande desenvolvimento. Neste método, o esporte afirma-se em todos os países, sob a influência da cultura europeia (Soares *et al.*, 1992).

Contudo, Bracht (1989), diz que, o esporte foi introduzido dentro da instituição escolar imbuído de todos os princípios de rendimento atlético/desportivo, de competição

acrítica, de comparação de rendimento, de regulamentação rígida, de racionalização de meios e técnicas, agravando-se ainda mais nas décadas de 1960 e 1970, quando, segundo Betti (1991), o professor, em detrimento de seu papel de educador, passou a ser um treinador, e o aluno, quase um atleta, surgindo assim o que se denominou como linha mecanicista.

Nesse sentido, a Educação Física estaria inserida na escola como prática esportiva, influenciando não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola (Soares *et al.*, 1992), ou seja, ainda de acordo com o autor, a Educação Física não estaria sendo desenvolvida na escola sob a perspectiva de “esporte da escola”, onde esta priorizaria o esporte enquanto fenômeno sociocultural, produzindo novas formas de apropriação deste, dotando-o de valores e códigos, respeitando a participação, o coletivo e o lúdico, mas sim enquanto “esporte na escola” limitando-se ao ensino do desporto com fins em competição e na busca de recordes.

De acordo com os autores acima citamos, é possível perceber que a Educação Física foi constituída com a influência das tendências que ora apontamos e estas ainda têm influencia significativa na prática docente, contudo esse “tipo” de Educação Física passa a ser questionada por não mais dar conta, segundo os discursos acadêmicos, das necessidades do contexto social em que os alunos estão inseridos.

Segundo os PCN's, estes questionamentos surgiram porque

“O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando rumos das novas tendências da Educação Física. Às recém-criadas organizações da sociedade civil, bem como as entidades estudantis, sindicais e partidárias, somaram-se setores do meio universitário identificados com as tendências progressistas. Simultaneamente, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em educação física, o retorno de professores doutorados que estavam fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, bem como o aumento do número de congressos foram fatores que contribuíram para esse debate.” (PCN's, 1998, p. 22)

Nessa perspectiva, algumas abordagens surgiram para tentar suplantiar esse tipo de ensino ora criticado. Dentre elas a: psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, crítico-superadora, crítico-emancipatória e a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estas serão vistas a seguir. Apesar de essas abordagens serem pautadas na área humanista, há umas com enfoque mais crítico que as outras.

Assim, nesse contexto de superação, a partir da década de 70, surge um dos primeiros movimentos mais articulados, a psicomotricidade. Sua concepção busca substituir o conteúdo predominantemente esportivo, sendo seu objetivo maior o envolvimento da Educação Física com desenvolvimento da criança através dos processos afetivos, cognitivos e psicomotores. De acordo com Soares (1996), descobriram naquele momento que estavam na

escola para algo maior, para garantir a formação integral na criança. Portanto, esta abordagem abandona completamente os conteúdos específicos dessa disciplina, tornando-a uma subdisciplina para o aprendizado das demais como português, matemáticas, conforme afirma Lavoura, T. N., Botura, H. M. L. e Darido, S. C. (2006).

No jogo, na brincadeira, é a partir dessas temáticas “lúdicas” que a abordagem construtivista tenta suplantar as tradicionais, objetivando o desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades motoras, resgatando o conhecimento que o aluno possui para a solução de problemas. Seguindo essa lógica, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) (apud Darido), afirma que:

“(...) a intenção dessa proposta é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender...Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização.” (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), 1990, apud Darido, 2003, pp. 6-7)

A abordagem desenvolvimentista vê o movimento como o único meio e fim da Educação Física, tendo como referência para sua estruturação a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e no desenvolvimento motor. De acordo com Daólio (2007, p. 15), os autores que defendem essa abordagem dizem que “...para a escola atender às reais necessidades e expectativas das crianças, ela precisa compreender os aspectos do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem”.

Já abordagem crítico-superadora tem como ponto de apoio o discurso de justiça social, sua pedagogia trata questões não somente de como ensinar, mas sim, como adquirimos esses conhecimentos, valorizando tópicos de contextualização e resgate histórico e reflexão sobre a cultura corporal de movimento, tendo a Educação Física o papel de formar cidadãos críticos. Soares (1992) afirma que por se tratar de uma pedagogia emergente, tem em sua reflexão pedagógica, características específicas, as quais são diagnósticas, judicativa e teleológica.

A abordagem crítico-emancipatória, foi uma das vertentes que junto à crítico-superadora veio com o objetivo de romper com o modelo esportivista e de aptidão física, ou seja, são elaboradas com base em um referencial teórico crítico. Segundo Lavoura *et al.* (2006, p. 205) o autor de que trata essa tendência “...defende o ensino crítico e com sentido da emancipação do sujeito, sendo este um ser-no-mundo, e o movimento humano é o diálogo deste com o mundo, dando um sentido e um significado no seu “se-movimentar”.”

E os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o qual dentre as abordagens que ora citamos é o que tem proposição governamental, nesse sentido, depois de entender a Educação Física inserida em seu contexto histórico é necessário discutir os Conhecimentos da Educação Física tratados nos PCN's inserida nessa conjuntura, a qual este é uma proposta oficial de governo com o intuito de orientar a prática pedagógica dos profissionais, proposta está que será discutida neste estudo.

1.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são segundo Caparroz, citado por Bracht (2003), desdobramentos da LDBEN, e ratifica dizendo:

“Ao longo das décadas de 1980 e 1990 houve, no Brasil, um embate político na construção de políticas educacionais que desembocou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n. 9.394/ 96 e nos desdobramentos desta lei (isso não significa que aquele embate político tenha acabado, mas sim se redimensionado). Um destes desdobramentos são os PCN.” (Caparroz apud Bracht, 2003, p.310)

Por esta razão, o Ministério da Educação e do Desporto constituiu um grupo de especialistas de diferentes áreas e disciplinas para elaboração dos PCN's. Darido *et al.* (2001, p. 17), afirma dizendo: “O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)”. Essa versão preliminar foi avaliada pela análise que o MEC encomendou à Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, pois já havia uma relação entre as propostas curriculares oficiais existentes em alguns estados do Brasil, nessa análise constavam diversos pontos em comum nas várias propostas curriculares estaduais, pode-se dizer que sua produção acolhia e refletia o debate curricular já existente em diversos pontos do país (Gramorelli, 2007).

A partir de então, os Parâmetros Curriculares Nacionais começaram a ser lançados e distribuídos para as escolas, as quais receberam documentos referentes ao 1ª e 2ª ciclos (1ª a 4ª série), 3ª e 4ª ciclos (5ª a 8ª série do ensino fundamental) e o documento referente ao ensino médio (1ª a 3ª ano). Os PCN's de Educação Física têm como proposta “(...) democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (Brasil, 1998a, p. 15).

Seu primeiro documento, referente ao 1ª e 2ª ciclos (1ª a 4ª série do ensino fundamental), foi lançado em 1997, recebendo algumas críticas, assim como afirma Bastos:

“Embora os PCN tenham sido o primeiro documento oficial a apresentar uma sistematização dos conteúdos escolares para a disciplina de EF, cabe ressaltar as críticas que o Ministério da Educação recebeu sobre as versões preliminares do documento de membros do Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes (CBCE).”
(Bastos, 2011, p 49)

Este documento é composto por dez volumes, sendo um documento introdutório, documentos referentes a cada área de conhecimento (Educação Artística, Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências) do ensino fundamental I e documentos que contém informações sobre os temas transversais.

O documento referente à Educação Física é organizado em duas partes, estas por sua vez subdividem-se em temas. A primeira parte deste documento inicia com um breve histórico da disciplina, apresentando seu percurso no tempo, localizando as principais influências históricas e tendências pedagógicas que a caracterizavam. Em seguida, caracteriza a área numa concepção de corpo e movimento e apresenta conteúdos a serem tratados pela educação física como cultura corporal e cidadania.

Ensinar e aprender no ensino fundamental são outro tema tratado nesta primeira parte do documento, em continuidade, apresenta aspectos relacionados ao processo ensino e aprendizagem, os quais são automatismo e atenção, afetividade e estilo pessoal e portadores de deficiências físicas. Noutro momento, expõe os objetivos gerais para o ensino fundamental e propõe alguns aspectos que devem ser considerados para seleção e organização dos conteúdos para este nível educacional, segundo os PCN's (1997), estes aspectos compreendem a relevância social dos conteúdos, da qual selecionou práticas da cultura corporal de maior ênfase na sociedade brasileira, onde a aprendizagem destas possibilita a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva. A característica dos alunos, onde procurou definir nos conteúdos uma maior importância das diferenças entre regiões, cidades e localidades brasileiras e suas populações, bem como, a necessidade de considerar os crescimentos e as possibilidades dos alunos nesta etapa de escolaridade. E por fim, a característica da própria área, na qual diz que, os conteúdos são um recorte da enorme gama de conhecimentos produzidos sobre a cultura corporal e incorporados pela Educação Física.

Estes conteúdos foram divididos em três blocos, em que os conteúdos destes, embora separados, articulam-se entre si, de forma que mesmo apresentando suas especificidades têm

aspectos em comuns. Estes blocos são apresentados como Conhecimento sobre o corpo; Esportes, jogos, lutas e ginásticas; e Atividades rítmicas e expressivas.

E por fim, apresenta os critérios de avaliação, que segundo os PCN's:

“Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, se um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, a avaliação dos aspectos físicos estará relacionada a isso, de forma que o aluno possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere e, de posse dessa informação, traçar metas e melhorar o seu desempenho.” (PCN's, 1997, p.55)

Na segunda parte deste documento são apresentados o primeiro e segundo ciclos, os quais estão organizados primeiramente com o processo de ensino e aprendizagem, em seguida, objetivos e conteúdos e por fim a avaliação. No final da segunda parte, são apresentadas algumas orientações didáticas, as quais compreendem a introdução e orientações gerais como organização social das atividades e atenção à diversidade, diferença entre meninos e meninas, competição e competência, problematização das regras, uso do espaço, conhecimentos prévios e apreciação/crítica.

O segundo documento, correspondente ao 3ª e 4ª ciclos (5ª a 8ª série do ensino fundamental), foi lançado em 1998, com um documento introdutório, temas transversais, e o documento referente à disciplina específica.

Assim como o primeiro documento, este também foi organizado em duas partes, mas com conteúdos mais consistentes. Sua primeira parte inicia-se com os princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental, sendo eles: o princípio da inclusão, da diversidade e as categorias de conteúdos. Em seguida, faz uma caracterização da área contextualizando as influências que a mesma sofreu de algumas abordagens pedagógicas. Ao contrário do primeiro documento (1ª e 2ª ciclos), este dá um maior destaque às quatro abordagens que tiveram maior impacto: abordagem psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e abordagens críticas.

Noutro momento, trata a Educação Física como cultura corporal de movimento e enfatiza sua relação com a formação da cidadania, no qual defende a inclusão como eixo fundamental. Em seguida, considerando um avanço em relação ao documento preliminar do 1ª e 2ª ciclos os Parâmetros Curriculares Nacionais do 3ª e 4ª ciclos propõem que a tal disciplina em sua especificidade deva trabalhar os temas Transversais: ética, a saúde, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a orientação sexual e o trabalho e consumo.

No que tange os aspectos de como aprender e ensinar Educação Física, os conteúdos para serem ensinados devem ser abordados nas três formas: conceituais que estão ligados a

fatos, conceitos e princípios; procedimentais, que estão ligados ao fazer e atitudinais, ligados às normas, valores e conceitos.

No processo ensino aprendizagem da cultura corporal de movimento deve se considerar de forma primordial o caráter lúdico, contudo não despreza a utilizar na aprendizagem da técnica. No entanto, sua abordagem não deve limitar-se à repetição pura e simples do gesto, mas como algo necessário para aprendizagem de determinados movimentos da cultura corporal de movimento. Para tanto, considera a necessidade de se trabalhar três eixos motivacionais, sendo eles: resolução de problemas; exercício de solução por prazer funcional e de manutenção; e inserção nos grupos de referência social.

“Nos dois primeiros está presente, com maior ênfase, a busca da eficiência e da satisfação, localizada na aprendizagem de aspectos procedimentais e conceituais e na conseqüente possibilidade de usufruir das conquistas realizadas. No terceiro, predomina a valorização da aprendizagem pela possibilidade da utilização da sua produção, como instrumento de inserção social, de comunicação e diálogo, de expressão de afetos e sentimentos.” (Brasil, 1998a, p. 49)

Em continuidade, os PCN's apresentam alguns aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, tratando de algumas especificidades e ou realidades presentes nessa prática. O documento cita dentre eles o automatismo e atenção, estilo pessoal e relacionamento, inclusão dos portadores de necessidades especiais, e o curso noturno.

Mais adiante, os PCN's fazem uma discussão sobre a avaliação e propõem que esta deve ser feita considerando os conteúdos abordados nas aulas de educação física, nas categorias conceituais, procedimentais e atitudinais. Propõe também que essa avaliação seja realizadas em três fases: diagnóstica, formativa e somativa. Para os PCN's (1997) a avaliação diagnóstica ou inicial, é desenvolvida a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, onde esta fornecerá dados para elaboração de um projeto de desenvolvimento dos conteúdos. A avaliação formativa ou concomitante acontece igualmente ao processo de ensino aprendizagem, a qual fornece dados importantes para a adequação de ações educativas, possibilitando assim uma tomada de decisão quanto à continuidade ou a necessidade de alterações do programa. Poderá também tornar-se um objeto de ensino, pois se derivam dela reflexões sobre os valores, os conceitos e a validade do próprio instrumento. E a avaliação final ou somativa, a qual acontece ao final de um processo de aquisição de um conteúdo, realizada a partir de instrumentos que deverão avaliar o nível atingido pelo aluno dentro dos objetivos de aprendizagem propostos.

E por fim, no último momento da primeira parte do documento são apontados alguns objetivos, os quais esperam ser alcançados ao final do ensino fundamental, são eles:

“[...] participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas da cultura corporal de movimento; reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas; entre outros.” (Brasil, 1998a, p. 63)

Na segunda parte, do documento são propostos alguns aspectos que devem ser considerados para seleção dos conteúdos para o terceiro e quarto ciclos, os quais são apresentados a relevância social, as características dos alunos e a especificidade da área. Estes conteúdos foram divididos em blocos de acordo com o projeto pedagógico de cada escola e com a especificidade de cada grupo, sendo trabalhado do mais simples para o mais complexo. Os blocos de conteúdos articulam-se entre si, de forma que mesmo apresentando suas especificidades têm aspectos em comum. Estes blocos são apresentados como: 1. Conhecimento sobre o corpo, que segundo Brasil, os conhecimentos e conquistas individuais que se destacam neste bloco auxiliam a prática dos outros dois, e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. 2. No bloco Esportes, jogos, lutas e ginásticas, são passadas algumas informações e características sobre cada uma dessas práticas corporais. 3. No bloco das Atividades rítmicas e expressivas, encontram-se conteúdos sobre as manifestações da cultura corporal, tendo como características a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal (Brasil, 1998a).

Dando continuidade, é apresentada a organização dos conteúdos dos blocos citados anteriormente, os quais estão dispostos em dois itens. No primeiro item está a organização dos conteúdos atitudinais, os quais perpassam os três blocos, pois a prática de uma atividade da cultura corporal de movimento que objetive uma aprendizagem deverá considerá-la de forma explícita, ou se reduzirá a mera aprendizagem tecnicista e alienada (Brasil, 1998a). O documento apresenta alguns exemplos dos conteúdos tratados a partir da categoria atitudinal, são eles:

“-Predisposição a cooperação e solidariedade; - Valorização do desempenho esportivo de um modo geral, sem ufanismo nem regionalismo; - Aceitação da disputa como elemento de competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais; -Valorização da cultura corporal de movimento como linguagem, como forma de comunicação e interação social.” (Brasil, 1998a, p. 74,75)

O segundo item traz os conteúdos conceituais e procedimentais, que são apresentados na especificidade de cada bloco. Os conteúdos conceituais referem-se aos fatos, conceitos e princípios, onde “os conceitos e princípios constituem-se em generalizações, deduções, informações e sistematizações relativas ao ambiente sociocultural” (Brasil, 1998a, p.74). E os conteúdos procedimentais estão ligados ao fazer, “expressam um saber-fazer que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (Brasil, 1998a, p.74). Os conceitos e procedimentos são apresentados juntos em cada bloco de conteúdos, no conteúdo relacionado ao Conhecimento sobre o corpo estão dispostos “[...] – Compreensão dos aspectos relacionados com a boa postura; - Vivências de diferentes formas de desenvolvimentos das capacidades físicas básicas; - Vivências corporais que ampliem a percepção do corpo sensível e do corpo emotivo[...].” (Brasil, 1998a, p.76). Esporte, jogos, lutas e ginásticas dentro da categoria de conteúdos de conceitos e procedimentos são vistos a partir da:

“- Compreensão dos aspectos históricos sociais relacionados aos jogos, às lutas, aos esportes e às ginásticas; - Desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras por meio das práticas da cultura corporal de movimento; - Participação na organização de campeonatos, gincanas, excursões e acampamentos dentro do contexto escolar [...]” (Brasil, 1998a, pp. 76-77)

E por fim, as atividades rítmicas e expressivas dentro das categorias de conceitos e procedimentos abrangendo “- Compreensão dos aspectos histórico-sociais das danças; - Desenvolvimento da noção de tempo/espço vinculada ao estímulo musical e ao silêncio com relação a si mesmo e ao outro; - Percepção dos limites corporais na vivência dos movimentos rítmicos e expressivos [...]” (Brasil, 1998a, pp. 77-78)

A organização desses conteúdos na dimensão atitudinal, conceitual e procedimental no documento preliminar só são abordados no 2ª ciclo e ao contrário deste documento, de forma superficial.

Posteriormente, os PCN's, discutem o que ensinar e aprender em Educação Física e trazem como proposta para os ciclos finais três elementos: diversidade, autonomia e aprendizagem específica. Em sequência são apontados alguns objetivos os quais se espera que os alunos ao final do quarto ciclo tenham alcançados.

A seguir, neste documento são retomados e abordados os conteúdos para terceiro e quarto ciclos, e novamente serão explicados numa perspectiva atitudinal, conceitual e procedimental, e organizados da mesma maneira que o bloco de “organização de conteúdos” tratado anteriormente.

A avaliação volta a ser discutida no documento, o qual aborda com enfoque no terceiro e quarto ciclos, nos quais se defende que a avaliação para esses ciclos finais deve levar em consideração a faixa etária, o grau de autonomia e discernimento, sendo interessante a inclusão dos alunos na participação do processo avaliativo e para que isso aconteça os instrumentos devem ser bem claros para os discentes. Para se realizar essa avaliação foram escolhidos três critérios, que pretendem avaliar se ele consegue: realizar as práticas da cultura corporal de movimento; valorizar a cultura corporal de movimento; e relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida.

E por fim, os PCN's trazem orientações didáticas, nas quais relata a mídia como sendo objeto de ensino aprendizagem na Educação Física, sendo sua finalidade capacitar o aluno a apreciá-la de forma crítica. Traz também um olhar sobre os conteúdos que recaem sobre as articulações das manifestações da cultura corporal de movimento e o desenvolvimento individual, nesse sentido dois eixos são formulados: a dimensão individual dos conteúdos e a dimensão relacional e interativa dos conteúdos.

E o terceiro documento, referente ao Ensino Médio. Seu conteúdo referente à área de Educação Física encontra-se na II parte do documento, com tema: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Como já citado na introdução, este documento foi elaborado por uma equipe diferente da que compôs o documento do ensino fundamental e nele, a Linguagem tem um destaque fundamental. Tratando especificamente da área da Educação Física este documento tem como objetivo principal “Aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos” (Brasil, 1999, p.155).

Vale salientar que, embora os três documentos tratem da Educação Física o nosso objetivo incide na análise do segundo documentos, o qual é referente ao 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série).

É necessário destacar que embora os Parâmetros Curriculares Nacionais sejam um instrumento que orienta a prática pedagógica nas diversas disciplinas, inclusive na Educação Física, é um documento que sofreu e ainda sofre inúmeras críticas, as quais iniciaram no seu processo de elaboração, pois, conforme aponta Darido *et al.* (2001), algumas sugestões e pareceres não foram aproveitados. Para os autores:

“Sabe-se, segundo depoimentos de docentes que tiveram participações efetivas e diretas durante o processo de elaboração dos documentos, que nem todas as sugestões e pareceres encaminhados foram aproveitados. Infelizmente, informações e dados desse tipo não foram divulgados pelo Ministério da Educação.” (Darido *et al.*, 2001, p. 28)

Caparroz (2003) faz uma crítica mais incidente, quando afirma que este se desenvolveu de forma centralizada, pois não teve a participação dos professores que atuam nas escolas, nem dos segmentos da sociedade civil que têm relação direta com o campo educacional, não o qualificando como democrático nem participativo, pois a elaboração deste documento deveria implicar a tomada de decisões importantes.

“[...] sobre o que significa educar, sobre quais conhecimentos são importantes e merecem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, sobre quais formas de conhecer a aprender devem ser privilegiadas. Num mundo social tão plural e dividido como este em que vivemos é duvidoso que haja um consenso tão tranquilo e estabelecido quanto aquele que está pressuposto no processo pelo qual se elaboraram os PCN.”
(Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996, p. 129)

Nessa discussão, Gramorelli (2007) destaca que mesmo que os autores indiquem que o documento é um referencial aberto e flexível, percebe-se que essa fala não se concretiza, pois se mantém uma estrutura hierárquica e centralizadora, representada pelos níveis de concretização curricular. Relata ainda que não há diálogo entre a proposta, a escola e o professor, como construção curricular em processo, pois a implementação e a concretização dos referenciais deste documento é feita por uma via de mão única, sem a participação efetiva daqueles que colocaram em prática a proposta curricular.

Nessa perspectiva, Carvalho (2000, p.85), relata que “Os PCN foram elaborados por “especialistas”, como um pacote didático: se são apenas parâmetros, porque trazem conteúdos mínimos, sob forma de competências básicas a serem adquiridas, por todos os alunos ao final de cada etapa de ensino?”

Darido *et al.* (2001), ainda diz que o PCN é um documento de difícil leitura e, talvez por isso, os professores não o utilizem de forma sistemática. Mesmo diante dessa dificuldade, esse documento é uma das propostas mais presentes nas escolas, pois é o parâmetro mais utilizado para direcionar as práticas pedagógicas da Educação Física. Caparroz ao analisar o documento, declarado como orientador pelos seus criadores, afirma que, o que realmente, se percebe é:

“[...] uma tentativa de estabelecimento de uma matriz curricular comum e nacional, percepção que se ratifica pela ambiguidade que o documento traz em relação à obrigatoriedade da adoção e implementação dos PCN como documento norteador da prática pedagógica. Ainda que o documento enfatize que se caracteriza apenas como um “parâmetro”, sendo, portanto sua adoção e implementação uma possibilidade, uma opção, é perceptível a contradição em relação a esse caráter optativo, já que ao não se adotarem os PCN, como elemento definidor da prática pedagógica, colocar-se-ia em risco toda a política educacional visto que é nos PCN

que estão postos os elementos e os aspectos a serem observados e cumpridos para se atingir as metas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.” (Caparroz, 2003, pp. 311-312)

Sua implementação nas escolas ainda pode ser questionada por ter chegado como algo “mastigado”, pois parece ter vindo com a pretensão de colocar em prática uma política educacional construída e adotada pelo governo. O fato de o documento ter chegado a cada professor da rede pública através de um conjunto de publicações, e este trazer uma prescrição que deveria ser operada para a construção de uma ação educativa de melhor qualidade, sem possibilitar aos professores refletirem sobre a problemática da prática pedagógica, utilizando-se de uma variedade de elementos presentes no debate e no embate político-pedagógico presente na sociedade brasileira, o faz considerar um documento “mastigado” (Caparroz, 2003).

Outra questão que deve ser pontuada, ainda referente à sua implantação, é o fato de ter sido um documento publicado em 1997 e não ter havido, após isso, uma atualização efetiva (Gramorelli, 2007). A autora apresenta sua reflexão amparada no argumento de que todo trabalho educativo não deve ser considerado um fim, mas se constituir num percurso reflexivo.

Dessa maneira, destaca que “Se os documentos estão prontos, desde 1997, como os professores, as instituições escolares e as Secretarias podem manter um diálogo atualizado com as demandas do contexto educacional, se a construção curricular é um caminho, um constante caminhar” (Gramorelli, 2007, p. 22).

Quanto ao seu processo de elaboração, perceber-se que existe diferença significativa entre os documentos referentes ao 1ª e 2ª ciclos e ao 3ª e 4ª ciclos, dos quais podemos dizer que este último foi melhor elaborado. E ainda há diferenças dos termos que os documentos tratam a Educação Física, como cultura corporal e cultura corporal de movimento.¹ Segundo Caparroz (2003) existe uma falta de consistência e coerência conceitual do primeiro documento em relação ao segundo, pois o primeiro entende a educação física como cultura corporal, já no segundo documento, a educação física é entendida como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento a qual introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento. O autor ainda acrescenta que há falta de relação entre o significado conceitual dos termos com as elaborações acadêmicas.

¹ O documento do 1º e 2º ciclos trata o conhecimento tratado pela Educação Física como Cultura Corporal, termo esse que, na verdade, é apresentado por Soares et al. (1992). No documento do 3º e 4º ciclos o equívoco é corrigido, inclusive dão uma outra denominação ao conhecimento tratado pela Educação Física – chamando-o de Cultura Corporal de Movimento.

Caparroz (2003) ainda é mais pontual ao falar sobre o sentido que o documento dá a compreensão da educação física, pois este a vê como já foi dito, como cultura corporal, ou como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento, nesse sentido, ele questiona que outras culturas existam que outras áreas formam a cultura corporal de movimento e quais as outras disciplinas que introduzem e integram o aluno na cultura corporal de movimento? Ainda destaca que é difícil entender a ideia de a educação física introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, pois antes de participar das aulas de educação física, este, não esteve imerso e integrado na cultura corporal de movimento? A função da disciplina é só essa ou ela pode e deve ter outra função?

Este documento foi elaborado como um parâmetro, mas pode-se perceber a “obrigatoriedade” deste, nesse sentido, Caparroz (2003) afirma que o mesmo ao se tratar da sua obrigatoriedade é ambíguo, pois ainda que o tratem somente como um parâmetro, é notório que a sua adoção e implantação em caráter optativo é contraditório, onde a não adoção desse documento como direcionador das práticas pedagógicas poderá acarretar em um não desenvolvimento de uma educação de qualidade, colocando em risco toda uma política educacional, visto que é nele que são encontrados os elementos e aspectos para o alcance de tal objetivo.

Caparroz, ainda chama a atenção para dois pontos tanto nos documentos do 1º e 2º e segundo ciclos quanto no do 3º e 4º terceiro e quarto ciclos:

“O primeiro ponto se refere ao fato de que no quadro para o segundo ciclo (Brasil, 2000a., pp. 74-76), por exemplo, ainda que haja a consideração de jogos, lutas, esportes e danças, há uma ênfase forte nos termos relacionados às habilidades motoras, capacidades físicas, percepção, movimento e postura corporais. Entendendo que há neste quadro elementos que levam a uma perspectiva que compreende as práticas corporais como instrumentos para se desenvolverem atitudes, conceitos, procedimentos e valores desejados numa dada perspectiva, a da aptidão física. Ainda que aqui esta seja apresentada como um novo matiz. A perspectiva de corpo saudável, que baliza a aptidão física, está atrelada a uma movimentar-se “adequado”, que leve o indivíduo a agir com eficiência e posturalmente correto, não só no desenvolvimento de atividades físicas sistematizadas, mas também nas diferentes relações corporais que estabelece em seu cotidiano. Caricaturando, diria que o conceito da consciência corporal vai sendo redefinido e suplantado por algo como consciência ergonômica.” (Caparroz, 2003, p.326)

A ambiguidade parece estar presente de forma acentuada neste documento, segundo os discursos de Caparroz (2003), onde alega que além da obrigatoriedade também entende a elaboração deste como sendo ambígua, de um lado, compreende práticas corporais como patrimônio cultural, como conhecimento construído social e historicamente, e tratado nesse

contexto, o mesmo possibilitaria a prática pedagógica numa perspectiva crítica que confronte a perspectiva hegemônica calcada na concepção neoliberal de educação. Mas, por outro lado, o documento traz dados que reforçam ideias de apropriação de termos e conceitos sem relacioná-los com o significado original tratado pelas elaborações acadêmicas, reforçando assim, uma perspectiva de ecletismo político-pedagógico neutro.

Em se tratando ainda dos conteúdos, Caparroz (2003), diz que estes estão sendo tratados de forma psicologizante. Em relação à perspectiva que os PCN's trazem para a Educação Física, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, citado por Caparroz, diz que:

“[...] a noção de ‘currículo’ adotada pelo grupo que elaborou os PCN's está em profundo desacordo com o pensamento contemporâneo sobre currículo. Ela tende a reforçar uma perspectiva centrada no papel dos conteúdos e da transmissão e não no papel ativo daquele ou daquela que conhece. Além disso, o documento adota uma perspectiva parcial, de viés ‘neutro’.” (Caparroz, 2003, pp. 326-327)

A posição de neutralidade dos PCN's não converge, ou pelo menos torna-se muito frágil, segundo Carvalho (2000), no que diz respeito à constituição de um projeto de escolarização em uma perspectiva de um projeto político-pedagógico, visto que não busca nenhuma reflexão a cerca das determinações do modo de produção capitalista, restringindo a visão do que seja educar.

Essa neutralidade, Ramos (1998 apud Carvalho, 2000), acaba por advogar em favor de defesa e manutenção do projeto hegemônico que persiste na sociedade brasileira.

Fortifica-se assim de contornos acríticos, não valorizando as pedagogias que convergem para um viés mais crítico, não se posicionando em relação a participação social frente ao modelo social vigente, conforme destaca Carvalho. Ainda destaca que o documento “omite as reais contradições sociais e, ainda, desconsidera a luta de vários seguimentos da sociedade organizada em busca de um projeto político-pedagógico que materialize a construção de uma educação pública de qualidade” (p. 88).

Outro aspecto a considerar é que os conteúdos ainda estão apresentados dentro de uma visão etapista, reforçando a ideia de uma divisão entre teoria e prática, conforme discorre Caparroz (2003), enfatizando que no documento entende-se que primeiro se deve aprender habilidades e dominar o movimento para depois utilizá-las em uma atividade mais complexa que envolva o pensar e agir.

Dadas essas considerações e pensando a Educação Física como prática pedagógica que pode e deve participar ativamente no processo educativo, vemos a necessidade de analisar

Ana Alice Câmara. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física: Caminhos Trilhados e Caminhos a Trilhar.

os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, especificamente os Conhecimentos tratados nele – seus limites e possibilidades, a fim de refutá-lo, reformá-lo ou ratificá-lo enquanto proposta pedagógica orientadora da ação docente em Educação Física.

CAPÍTULO II:

PRÁTICA DOCENTE E OS SABERES TRATADOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

É interessante destacar que a Ação Docente não se resume em empregar pura e simplesmente certas abordagens, sejam elas tradicionais ou críticas, pois o ato de educar é carregado de história. O que somos enquanto professores vai mais além do que aquilo que aprendemos no processo formativo. Nesse sentido, desenvolve-se a partir de saberes apreendidos mesmo antes do ingresso no ensino superior, como a vivência escolar e, também após esse transcurso, nas experiências e influências presentes no local de trabalho.

Nessa perspectiva, poderíamos dizer que a ação docente é “produto” dos saberes e interesses, alheios ou não, tácitos ou não, adquiridos no existir de todo e qualquer profissional. É, a partir desse pressuposto, que discutiremos a seguir a ação docente em Educação Física e a relação desta com os saberes.

Inicialmente, cabe inferir que a Educação Física desde o seu surgimento foi norteadada por diversas tendências, as quais se apresentam com enfoques tradicionais; no entanto, surgiram novas propostas que tentaram romper com esses modelos tradicionais, propostas essas que já foram discutidas no capítulo 1. Mesmo com o surgimento dessas novas propostas, há questionamentos, como o que indaga se as mesmas tiveram uma efetivação concreta na prática pedagógica. Contudo, o que se perceber é que ainda há uma significativa influência dessas práticas tradicionais no ensino da Educação Física.

Uma possível explicação seria que parte dos profissionais de Educação Física que lecionam nas escolas ainda teve sua formação com enfoque tradicional, porém já há outra parte considerável desses profissionais, com formação mais recente num enfoque educacional. Esta, a nosso ver, começa a tomar corpo de forma mais expressiva nas escolas, entretanto, nos questionamos se este enfoque seria o suficiente para mudança expressiva no tipo de aula realizada nas aulas de Educação Física. Para entender isto, torna-se imprescindível discutir como se processa a formação de profissional, discussão essa que é apresentada a seguir.

Pressupõe-se então, que há uma diversidade metodológica muito grande de práticas docentes. Talvez possamos afirmar também, que os docentes são produtos das aprendizagens obtidas em suas formações, onde estas podem ser desenvolvidas de acordo com Tardif (2002, p. 36) nos Saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), conhecida como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”, e nos Saberes Disciplinares que “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje

integrados nas universidades, sob a forma de disciplina, no interior de faculdades e de cursos distintos” (Tardif, 2002, p.38).

Mas, vale destacar que a formação dos saberes não se dá unicamente pela formação de nível superior, considerando, é claro, sua significativa relevância. Nesse sentido, Tardif (2002, p 36) “define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente..”, ainda diz que além dos saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, o saber docente também é oriundo dos Saberes Curriculares que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Tardif, 2002, p. 38).

É de se destacar também que a formação do docente antecede e vai além do processo formativo do profissional. Ela começa a acontecer na sua história de vida, no convívio social, durante a fase escolar e tem significativa influencia no processo de formação docente, pois esta pode influenciar o desenvolvimento de certos saberes.

Segundo Tardif (2002, p. 68) “Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”.

Percebe-se aí que o processo de formação é gradativo e vai se constituindo no próprio existir do profissional. À medida que vamos nos constituindo vamos nos formando. Formando-se enquanto sujeito e formando o futuro profissional que serei.

Tardif (2002, p. 68) ao analisar esse espaço de tempo formativo, afirma que “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo”.

É tanto que, muitos professores desenvolvem uma prática docente fortemente influenciada por aquelas tidas durante sua vida escolar. Essa socialização escolar segundo Tardif (2002, p. 69) “[..] tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério”.

Em se tratando dos saberes obtidos durante a Formação Profissional, podemos dizer que são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, onde eles são difundidos e selecionados por elas através da transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, competências e habilidades, proporcionando assim, uma qualificação básica

necessária para a atuação na prática docente. Shigunov e Shigunov (2001, p. 26) diz que “Este período é importante na formação do professor, pois é a partir dele que os futuros docentes irão adquirir os conhecimentos indispensáveis para a sua atuação. É a partir da formação inicial que serão desenvolvidas as atitudes, ações, o projeto político-pedagógico do professor”. É necessário destacar que para esse autor a formação profissional é chamada por ele de “formação inicial”. São esses pressupostos que justificam sua importância e possibilitando segundo Nascimento (1998 apud Shigunov e Shigunov, 2001, p. 24) a “[...] diferenciação entre a atuação de profissional habilitado da área e um leigo”.

Nesse sentido, essa qualificação para Costa (1994 apud Shigunov e Shigunov, 2001, p. 25) é entendida como “o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”. Para amenizar o impacto com a realidade a qual irá atuar, é necessário que o futuro docente durante o período de formação inicial tenha contato com a realidade a qual irá atuar. (Shigunov e Shigunov, 2001) Por isso também fazem parte da formação profissional os estágios, que acontecem no decorrer da graduação.

Quanto a Educação Física, Nascimento (1998 apud Shigunov e Shigunov, 2001) descreve alguns problemas na formação inicial dos professores: -Falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas; - O frequente mal-estar no ambiente acadêmico; - A questão da qualidade na formação inicial; - A fragmentação disciplinar na formação inicial; e a - Heterogeneidade dos programas de formação profissional (na realidade brasileira é o caso do oferecimento dos cursos de Bacharelado e licenciatura).

E para finalizar o processo de aprendizagem obtida na formação docente, temos ainda, de acordo com Tardif (2002), os Saberes Experienciais, no qual são:

“[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvendo saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.” (Tardif, 2002)

Os saberes desenvolvidos através da experiência possibilita ao professor o desenvolvimento de habilidades e técnicas, as quais auxiliam a tomadas de decisão, a adaptações e modificações complexas no dia-a-dia da prática docente.

Desta forma, podemos perceber que a ação docente é influenciada a partir de saberes obtidos antes, durante e depois sua formação, que por sinal esta nunca tem um fim, pois estamos em constante aprendizado. Podemos ratificar com Therrien e Loilola quando diz

“grande parte dos saberes docentes são fundados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização.” (Therrien e Loilola, 2001, p.148)

Vale destacar que a prática docente ainda pode ser influenciada pelo contexto econômico a qual está inserida, refletida nas escolas enquanto instituições que, de certa forma, “determinam,” as ações e estratégias daqueles que estão envolvidos no processo ensino aprendizagem. Haveria uma certa correspondência entre as relações sociais presentes na escola e as relações sociais de produção econômica, como apresentou Silva (2007). Nessa perspectiva, as ações dependem dos próprios objetivos defendidos pelas escolas, os quais, às vezes espelham os interesses voltados para os aspectos econômicos, como a formação para mão de obra ou comportamento para tal; formação de tipos de sujeitos que, dentro de um contexto capitalista, competitivo, baseia-se na falsa premissa de que o sucesso depende de si próprio. O objetivo maior não é em um ensino que perspetive a formação humana, mas às vezes sustentando na premissa de que o sucesso seria a aprovação no vestibular.

Sobre outra ótica, a escola, segundo Bourdieu e Passeron (2008), perpetua, mesmo que de forma inconsciente, as relações de forças, onde saberes arbitrários são apresentados como universais. Para os autores, reproduzem, portanto, os capitais culturais hegemônicos, os quais apresentam uma relação com os capitais econômicos dos que detém o poder.

As escolas, dependendo daqueles que estão à frente, dão maior ou menor ênfase nesses objetivos, portanto tendem a ter ações diferentes e, assim a direcionar as ações daqueles que dela fazem parte. Isto é denominado, segundo Borges (1998), de poder educativo das instituições.

Em se tratando especificamente de Educação Física, pode-se dizer que a prática docente inserida neste contexto, tem sido “direcionada” a partir da influência exercida pela sociedade na qual estamos inseridos, a capitalista, onde o esporte tem lugar primordial, com enfoque em competições e na técnica, sem possibilitar reflexão, de modo que seus conhecimentos são eleitos pela classe dirigente que por sua vez irão conduzir a classe proletária aos seus destinados papéis na sociedade.

Marchi (2005), discutindo o jogo e o esporte, reporta-se a Nobert Elias e sua análise da sociedade da corte, considerando-a como um jogo, não no sentido metafórico, mas como um jogo em si mesmo, para o qual condutas e sentimentos constituíam-se como elementos imprescindíveis para o seu funcionamento. Viver a sociedade da corte seria viver o jogo de relações que na corte se faziam presentes de forma intensa. Convergindo para esse raciocínio, Elias (apud Marchi, 2005, p. 124), entende que “o jogo reporta o desenvolvimento de um

código de condutas e sentimentos, um ‘impulso civilizador’ detectado nas e pelas relações sociais”.

No esporte isso não seria diferente. Nele há sempre uma dinâmica relacional entre os atores, jogadores, inseridos nessa dinâmica social, na qual para se jogar, seria necessária a aprendizagem das regras de condutas, bem como o controlar e desenvolver sentimentos. Para Garrigou (2001 apud Marchi, 2005), o esporte constituía-se como um espaço para desenvolvimento e materialização do processo civilizacional, como bem destacou Elias. Para o autor:

“[...] o esporte é exatamente um exercício de violência física “aprovada socialmente”, porque controlada. A continuidade é, então, a do processo de civilização marcado pelo autocontrole dos comportamentos no conjunto das relações sociais. [...] Após a análise interna das atividades esportivas, a análise social acabava por constituir a esportivização numa modalidade do processo de civilização.” (Garrigou, 2001, apud Marchi, 2005)

Nesse sentido, é necessário conhecer e compreender os conhecimentos tratados pela Educação Física, especificamente aqueles inseridos na cultura corporal de movimento, a fim de que seus usos não se tornem exclusivamente reprodutores. Vale destacar que os saberes da cultura corporal de movimento são os produzidos a partir de uma variedade de práticas corporais produzidas em diferentes contextos culturais. Diante dessa variedade de práticas corporais influenciadas por seus contextos, alguns conhecimentos foram institucionalizados e legitimados socialmente: jogo, esporte, dança, lutas e ginástica, constituindo assim os conteúdos da Educação Física.

Esses conhecimentos são influenciados a partir do contexto social e político a qual estão inseridos. De acordo com Aplle:

“(...) o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da ‘forma como as pessoas devem agir’.” (Aplle, 2006, p. 103)

Em consonância ao que já foi citado, é necessário fazer uma discussão preliminar a respeito de como esses conhecimentos são escolhidos para o trato na escola, pois a escolha do conhecimento não é algo natural Aplle (2006), considerando esse aspecto discutir-se-á o currículo, o qual para Aplle “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (Aplle, 2006; p. 15)

De tal modo, podemos dizer que o currículo de acordo com Silva (2007) pode ser visto a partir de três teorias: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. No entanto, o currículo deverá ser discutido aqui com ênfase nos conteúdos e numa perspectiva ampla e crítica.

De acordo com Silva (2007) as teorias tradicionais consideradas aquelas neutras, científicas, desinteressadas, pois ao aceitarem o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes como algo naturalmente dados, concentram-se apenas em questões técnicas. Assim, as questões relativas a “o quê ensinar?” não são relevantes, pois são dadas como óbvias e, portanto se preocupam com outra o “como ensinar?” (Silva, 2007). Já as teorias críticas e as pós-críticas defendem que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que estão diretamente relacionadas a questões de poder. Quanto aos conhecimentos, a questão central seria o “porquê?” e não “o que?” ou “como?”. As reflexões recaiam então na escolha do conhecimento, no “por que” desse conhecimento e não aquele.

Apple (2006) refletindo sobre o currículo, aponta que o conhecimento ensinado nas escolas deve se considerar de forma ampla e crítica, e não somente entendido como um problema analítico, técnico e psicológico, mas como um estudo ideológico, como forma de investigação orientada criticamente. Para ele, os conhecimentos não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados, de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por trás deles possam ser examinados com cuidado.

Para Silva (2007, p.15), “As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados.” Nesse sentido, podemos dizer que o conhecimento desses currículos, influenciados por aparelhos ideológicos, parecem não estar relacionados nem preocupados com a realidade social e histórica de seus educandos, direcionados através do controle social e econômico acabam controlando e influenciando as pessoas e suas identidades. E isso acontece justamente porque, de acordo com Silva (ibidem, p.15), “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”.

Em se tratando especificamente da Educação Física, esta não possui um currículo oficial normatizado a ser seguido, todavia no meio acadêmico, parece haver um consenso sobre qual ou quais conhecimentos devem ser trabalhados na Educação Física Escolar. Soares et. al. (1992), PCN's de Educação Física (1998) e Kunz (2004) apresentaram proposições

pedagógicas nas quais indicavam os conhecimentos que deveria fazer parte do currículo das práticas da Educação Física.

Esses conhecimentos foram organizados numa grande área e receberam diferentes denominações a partir da perspectiva dos autores. Assim, a cultural corporal (Soares *et. al*, 1992), a cultura corporal de movimento (Brasil, 1998a) e a cultura de movimento (Kunz, 2004) se constituíram como as principais teorizações, em nível de Brasil, que fundamentaram as construções dos currículos de Educação Física. Vale considerar que, mesmo apresentando especificidades, as três abordagens apresentam um eixo de conhecimentos comum, dos quais podemos apresentar os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas e as danças.

Como pontuamos anteriormente, não há a obrigatoriedade de um currículo específico para ser tratado nas aulas de Educação Física, porém, os PCN's de Educação Física, sugeriram como uma proposição curricular a fim de direcionar melhor as ações pedagógicas nas escolas, as quais embora não tenham um teor de obrigatoriedade é de certa forma, a orientação pedagógica que mais tem sido divulgada nas escolas públicas, talvez por ser uma proposta do governo brasileiro.

A proposta curricular dos PCN's de Educação Física, conforme já mencionamos, é baseada na área denominada Cultura Corporal de Movimento, que se constituiu a partir de conhecimentos e representações relativos ao corpo que se transformaram ao longo do tempo e que, na atualidade, foram ressignificados enquanto intencionalidades, formas de expressão e sistematização (Brasil, 1998a).

Ainda de acordo com os PCN's de Educação Física (Brasil, 1998a) algumas dessas produções da cultura corporal de movimento foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão, e que têm em comum a representação corporal de diversas características humanas. Materializam-se assim nos jogos e brincadeiras, nos esportes, nas danças, nas ginásticas e nas lutas. Cabe destacar que os PCN's abordam esses conteúdos como expressão de produções culturais, conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Lima e Neira, também relatam que:

“Dentre as formas culturais que veiculam significados encontram-se as práticas corporais provenientes da intencionalidade comunicativa da motricidade humana sistematizada, construída no seio de cada grupo social, diversificando-se e reconstruindo-se nas suas infinitas hibridizações, mediante o confronto com outros grupos. Esse patrimônio histórico-cultural se fixou pelas expressões hoje conhecidas por brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas e danças entre outras.” (Lima e Neira, 2010, p. 3)

Vale relembrar que esses conteúdos são os mesmos em todas as abordagens que influenciam a Educação Física, mas tratados em perspectivas diferentes.

Em se tratando dos PCN's de Educação Física, o documento apresenta uma organização diferente dos conteúdos, pois os distribui em três blocos, conforme foi explicado no capítulo 3: o bloco dos jogos, esportes, lutas e ginástica; o bloco das atividades rítmicas e expressivas; e o bloco do conhecimento sobre o corpo.

Soares *et al.* (1992, p. 27) defendem uma organização do currículo de forma mais crítica, o qual teria uma função social de:

“...ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, a atividade dos alunos, as relações sociais, entre outras.” (Soares *et al.*, 1992, p. 27)

A amplitude e qualidade dessa reflexão são determinadas pela natureza do conhecimento selecionado e abordado na escola, como também pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada e a ordenação dessa amplitude e qualidade é denominada de eixo curricular, delimitando-se o que escola pretende ensinar aos alunos e até que ponto essa reflexão poderá se realizar (Soares *et al.*, 1992, p. 27).

Os autores defendem que o currículo não deve limitar-se à explicações técnicas e ao desenvolvimento de habilidades, com o intuito do exercício e domínio pelos alunos, mas sim, que seja capaz de realizar uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das classes, constatando, interpretando, compreendendo e explicando a realidade social complexa e contraditória (Soares *et al.*, 1992, p. 27).

Nessa perspectiva, Soares *et al.* (1992, p. 34) apresentam a organização dos conteúdos a partir dos ciclos, “(...) são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”.

Os conteúdos são trabalhados em 4 ciclos que vão desde a pré-escola até a última série do ensino médio. O primeiro ciclo é da Organização da identidade dos dados da realidade, vai da pré-escola até a 3ª série; o ciclo na Iniciação à sistematização do conhecimento é o segundo que vai da 4ª à 6ª série; o terceiro ciclo é o da Ampliação da sistematização do conhecimento, vai da 7ª à 8ª série e o quarto ciclo é de Aprofundamento da

sistematização do conhecimento que se dá na 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio (Soares *et al.*, 1992, p. 34).

Além dessas discussões, estudos mais recentes trazem uma discussão e reflexão sobre o currículo, dentre estas podemos citar Lima e Neira. Os autores dizem que:

“O currículo de Educação Física ao proporcionar o estudo crítico das manifestações da cultura corporal pertencentes aos diversos grupos que compõem a sociedade contribuirá para compreender os signos culturais que as impregnam e por elas são socializados - seus modos de ver o mundo, suas mensagens, características e intenções -, uma vez que tudo o que o ser humano produz e a forma como se expressa está imbricado e profundamente vinculado ao seu contexto cultural.” (Lima e Neira, 2010, p. 3)

Pensar a Educação Física e o currículo é pensar a cultura como campo de luta pelo poder de definir, de significar (Neira & Nunes, 2009, p. 271). Em outro estudo, os autores apontam que os currículos são contestados de política cultural, pois instituem sentido, determinam modos de ser, articulam relações específicas e são tecnologias porque respondem a vontade de ser inseparável a vontade de poder. Assim elas subjetivam os sujeitos e constituem identidades que compõem a sociedade (Neira & Nunes, 2009, p. 271).

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo Geral

- ✓ Analisar a inserção dos saberes tratados nos PCN's de Educação Física no contexto educacional do ensino fundamental II da cidade de Pau dos Ferros- RN.

3.1.2. Objetivos Específicos

- ✓ Identificar os conhecimentos tratados nos PCN's de Educação Física estabelecendo uma relação entre o que o documento propõe, o que é tratado na escola e seu uso;
- ✓ Investigar a atuação dos PCN's de Educação Física no espaço escolar, enquanto eixo orientador das ações docentes em Educação Física, a partir de sua implantação em 1998;

3.2. Tipo de pesquisa

Para o êxito de uma investigação, a escolha dos caminhos é algo decisivo, pois permite uma maior ou menor eficiência para o alcance dos objetivos pretendidos. Dessa forma, entendemos que, para que possamos investigar o problema ora apresentado, é necessária a escolha de uma abordagem e, neste caso, optamos por uma pesquisa qualitativa, pois não objetivamos uma representatividade numérica, mas, sim, o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização (Silveira & Córdova, 2009), nesse sentido, podemos dizer que, conforme destaca Richardson (1999, p.79), a pesquisa qualitativa é “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Nessa perspectiva, procura “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem a prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Silveira & Córdova, 2009, p.32)”.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), visa compreender e interpretar o fenômeno considerando o significado que os outros dão a sua prática. Capta além de sua simples existência. Explica suas origens, suas relações, suas mudanças e procura constatar as consequências que o fenômeno social pode ter para vida humana.

Nesse sentido, não são as quantificações os exclusivos responsáveis para construção de compreensões sobre o objeto, fenômenos ou sujeitos imersos no espaço social, mas os aspectos constitutivos e interrelacionais que os fazem produto e produtores ao mesmo tempo.

Partindo dessa premissa, nesse tipo de pesquisa o que é essencial é “produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações (Deslauriers apud Silveira e Córdova, 2009, p. 32)”, as quais são resultado de rigor e percepção que são fundamentais. Por isso, não pode estar destituída de algumas características, como o entendimento de que as ações de descrever, compreender e explicar precisam considerar as relações entre o global e o local em determinado fenômeno, tendo claras as diferenças entre o mundo social e o mundo natural; ressalta ainda o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, em uma busca incessante do alcance dos resultados mais fidedignos possíveis, firmando em oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Silveira & Córdova, 2009).

3.3. *Locus da Pesquisa*

O *locus* desta pesquisa foi o município de Pau dos Ferros, sito no estado do Rio Grande do Norte - Brasil, localizado a 393 km da capital Natal. Pau dos Ferros está situado na mesorregião do Oeste Potiguar, ocupando uma área de 259,959 km², sendo 1,9024 km² em perímetro urbano e tendo uma população de 27.745 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010).

A rede básica de ensino do município de Pau dos Ferros conta com 26 (vinte e seis) estabelecimentos de ensino fundamental, dentre eles, 11 (onze) são instituições municipais, 10 (dez) são estaduais e 05 (cinco) são particulares.

Tabela 1. Demonstrativo das instituições que possuem os níveis de ensino I e II

<i>Rede de ensino</i>	<i>Instituições Escolares – Ensino Fundamental</i>	<i>Instituições que atuam no Ensino Fundamental I</i>	<i>Instituições que atuam no Ensino Fundamental II</i>
Municipal ²	11	11	2
Estadual ³	10	9	4
Particular ⁴	5	5	4
Total	26	25	10

Fonte: Secretaria de Estado de Educação

² 02 (duas) instituições da rede municipal de ensino atuam simultaneamente no ensino fundamental I e II.

³ Na rede estadual de ensino, 4 (quatro) escolas atuam simultaneamente no ensino fundamental I e II; 01 (uma) atua simultaneamente no ensino fundamental II e no médio; e 01 (uma) atua exclusivamente no ensino médio.

⁴ 01 (uma) instituição da rede particular de ensino atua simultaneamente no ensino fundamental I e II; outras duas atuam em toda educação básica.

Possui também 20 (vinte) instituições de ensino pré-escolar, sendo 07 (sete) particulares e 13 (treze) municipais. O ensino médio é atendido por 05 (cinco) instituições, sendo 02 (duas) particulares, 02 (duas) estaduais e 01 (uma) federal (IBGE, 2010). Das instituições de ensino superior o município conta com um total de 6 (seis) universidades.

Dentre as 26 (vinte e seis) instituições de ensino fundamental, optamos por investigar 05 (cinco) delas. Essa seleção deu-se pelo fato de que essas 05 (cinco) instituições atuavam no nível de ensino que objetivamos analisar, o ensino fundamental II. Essa escolha foi necessária porque o nosso objeto de estudo foi os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do 3º e 4º ciclos, portanto, o documento que trata especificamente desse nível de ensino. Outro critério que adotamos na seleção dessas escolas foi as que possuíssem pelo menos um professor de Educação Física com habilitação específica lecionando nesse nível de ensino.

Como critério de exclusão, optamos por desconsiderar para nossa análise as escolas que estivessem localizadas fora do perímetro urbano, pois as mesmas, localizando-se distantes da zona urbana, dificultariam a coleta de dados. Descartou-se também as escolas em cuja organização das aulas de Educação Física era estruturada em forma de turmas de treinamento, tendo como objetivo a formação de equipes para a participação em jogos, o que a nosso ver, não atende aos objetivos propostos pelos PCN's, não sendo possível realizar as reflexões que pretendíamos fazer nos objetivos desse trabalho. Considerando esse critério, foram eliminadas de nossa amostra as escolas da rede privada de ensino, as quais tinham as aulas de Educação Física em forma de turmas de treinamento.

Como forma de preservar os nomes das escolas, iremos tratá-las por Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5.

A Escola 1 é a única instituição municipal que investigamos. Essa é a maior escola do município. Em termos de estrutura física, possui uma quadra de esporte, um pátio bem amplo, cozinha, banheiro, laboratório de informática, sala para a diretoria, sala para os professores e sala de atendimento especial. Também disponibiliza de um Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conta com o número de 45 (quarenta e cinco) funcionários, dentre eles, dois professores de Educação Física. A escola possui o número de 179 (cento e setenta e nove) alunos no turno matutino, o horário que a mesma funciona. As aulas dessa disciplina são realizadas tanto em sala de aula como também na quadra e no pátio da escola.

Situada no Bairro Princesinha do Oeste, a Escola 2 conta com o número de 58 (cinquenta e oito) funcionários, dois deles sendo professores de Educação Física. Ela também

conta com cozinha, banheiro, laboratório de informática e de ciências, sala para a diretoria, sala para os professores e um pequeno pátio. A escola computa 818 (oitocentos e dezoito) alunos matriculados. Quanto à realização das aulas práticas de Educação Física, utiliza o pátio e, eventualmente, as dependências esportivas da Universidade, que fica nas proximidades da mesma.

A Escola 3 tem uma estrutura bastante ampla, contando com uma quadra descoberta, campo de futebol de areia, sala de professores, sala da diretoria, cozinha, banheiros, sala de informática e pátio, e tendo em sua comunidade escolar 413 (quatrocentos e treze) alunos. As aulas são realizadas na sala de aula, na quadra e, ocasionalmente, no campo de futebol.

A Escola 4 é uma instituição com uma estrutura mais precária, possui apenas quatro salas de aula, uma sala de professores, uma sala do diretor, cozinha, banheiros, uma sala de informática, possuindo o número de apenas 120 (cento e vinte) aluna e 39 (trinta e nove) funcionários, um deles professor de Educação Física. Também disponibiliza de um Atendimento Educacional Especializado (AEE). O espaço para as aulas de Educação Física é bastante limitado, restringindo-se à sala de aula e um pátio bem pequeno.

A Escola 5 atende 482 (quatrocentos e oitenta e dois) alunos e é composta por um quadro de 58 (cinquenta e oito) funcionários, sendo um deles professor de Educação Física. Disponibiliza de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) e é acessível aos portadores de deficiência. Conta com banheiro, cozinha, biblioteca, laboratório de informática, sala para diretoria e para professores, sala para atendimento especial, quadra de esportes e campo de futebol de areia que também é estruturado para a prática do vôlei de areia. São nesses espaços para as práticas da Educação Física e na sala de aula que as aulas são realizadas.

3.4. Sujeitos da pesquisa

Definido o tipo de pesquisa, outro aspecto metodológico que deve ser considerado é a escolha dos sujeitos, os quais devem fornecer as informações necessárias para discutir a problemática apresentada neste trabalho, bem como dar subsídios suficientes para a consecução das metas ora almejadas.

Deve fornecer, portanto, informações satisfatórias de uma determinada população, a fim de que se possa construir reflexões e inferências sobre uma dada realidade. Segundo Richardson (1999, p. 157), universo ou população “É o conjunto de elementos que possuem

determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar”.

Por conseguinte, os sujeitos desta investigação devem permitir a análise da inserção dos conhecimentos dos PCN's de Educação Física nas escolas públicas. Partindo desse pressuposto, os sujeitos da pesquisa escolhidos foram professores de Educação Física, com formação na área de atuação, da rede pública de ensino da zona urbana do Município de Pau dos Ferros – RN, considerados os critérios de seleção das escolas pontuadas na escolha do *locus* da pesquisa. Vale ressaltar que os 7 (sete) professores de Educação Física compõem 100 (cem) por cento dos professores que lecionam do 6º ao 9º ano do – Ensino Fundamental II – nas 5 (cinco) Escolas do referido município que possuem esse nível de ensino e que estão localizadas na zona urbana.

Optou-se por analisar o universo de 7 professores daquele município por considerarmos um número adequado para o que se propõe essa investigação, e por se enquadrarem nos critérios por nós estabelecidos. Participaram da pesquisa professores de Educação Física que lecionam do 6º ao 9º ano do – Ensino Fundamental II, esse nível foi escolhido pelo fato de estarmos analisando os PCN's do 3º e 4º ciclos, nível referente ao 6º a 9º ano.

3.5. Instrumentos de coleta de dados

Para uma melhor compreensão dos objetivos da nossa investigação, selecionamos para nossa coleta de dados a observação e a entrevista. Segundo Ludke e André (1986), na investigação qualitativa, a observação é um dos principais instrumentos para a recolha de dados, nos aproximando ao máximo da realidade, nesse sentido, optamos como procedimento inicial a realização da observação, pois se mostrou o instrumento mais adequado para permitir que ponderássemos sobre a relação dos conhecimentos tratados pelos professores na teoria e na prática.

Conforme Vianna (2003), as observações podem ser: totalmente estruturadas, são as observações que normalmente ocorrem em laboratório. Observação não-estruturada, esta é a observação usada com bastante frequência como técnica exploratória, em que o observador tenta restringir o campo de suas observações para, mais tarde, delimitar suas atividades, modificando, às vezes, os seus objetivos iniciais, ou determinando com mais segurança e precisão o conteúdo das suas observações e proceder às mudanças que se fizerem necessárias no planejamento inicial. E a observação semi-estruturada, que é em geral utilizada para

pesquisa de campo, pois têm lugar em um contexto natural e, na maioria das vezes, não procuram dados quantificáveis, que apenas eventualmente são coletados. É nessa perspectiva que elegemos a observação semi-estruturada, por nossa pesquisa ser de campo e não objetivarmos quantificar dados, mas sim compreender e interpretar de forma que os dados sejam válidos e confiáveis.

Considerando esse aspecto, foram realizadas a observação de aulas teóricas e práticas, para o registro dessa, foi utilizado um caderno de campo, o qual se tornou a principal forma de registro para coleta de dados da observação. De acordo com Vianna (2003), o observador deve registrar em um diário de campo elementos característicos como “o que é importante para os observados” e “o que parece importante para o próprio observador”, assim nossa pesquisa visa investigar 1) quais conhecimentos eram abordados nessas aulas, 2) como se realizava a organização teórico-metodológica do conhecimento ao longo da aula e 3) se havia relação de continuidade entre os conhecimentos abordados na sala e fora dela, ou seja, se havia relação entre os conteúdos das aulas tidas como teóricas e as tidas como práticas. Em alguns casos a observação limitou-se às aulas teóricas, pelo fato de a escola não ter estrutura para as aulas práticas, bem como porque, no período da coleta de dados, estarem sendo realizadas avaliações para fechamento de bimestres.

Quadro 1. Descrição das categorias para registro da observação das aulas

Descrição das categorias para registro da observação das aulas
Conhecimentos abordados nas aulas de Educação Física
A organização teórico-metodológica do conhecimento ao longo da aula
Relação entre conhecimentos abordados nas aulas “práticas” e “teóricas”

Fonte: Observação realizada (2012)

Posteriormente à realização da observação das aulas, foi realizada a entrevista com os professores da investigação. Esse procedimento tinha como fim possibilitar, esclarecer, complementar e validar as questões construídas a partir das observações, bem como levantar outras questões relevantes, em se tratando de refletir sobre os conhecimentos tratados na Educação Física. Tais questões serão apresentadas na sequência desse texto.

Segundo Richardson (1999, p. 207), “A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B.”, possibilitando assim, um aprofundamento maior de determinadas informações, como afirma Szymansky (2010) em um trabalho acerca da pesquisa em educação, o qual ressalta

que a entrevista é uma alternativa eficaz no estudo de significados subjetivos e de pontos difíceis de serem pesquisados por instrumentos fechados e uniformes.

A entrevista pode ser realizada de diversas formas, todavia optamos pela entrevista guiada, que de acordo com Richardson (1999, p. 210), ela “[...] permite, ao entrevistador, utilizar um “guia” de temas a ser explorado durante o transcurso da entrevista. As perguntas não estão pré-formuladas, são feitas durante o processo e a ordem dos temas tampouco está preestabelecida”. Essa organização permitiu que os professores pensassem e explicassem sua prática, propiciando não apenas um momento esclarecedor, mas, acima de tudo, reflexivo. As entrevistas foram realizadas em períodos previamente agendados devido à dinamicidade do trabalho docente, ocorrendo em momentos anteriores e posteriores a aula, alguns até no contra turno em que o professor leciona.

A entrevista da presente investigação foi desenvolvida em duas partes, onde na primeira buscou-se descobrir 1) onde e por que as aulas de Educação Física eram desenvolvidas em determinados locais, 2) de que forma essas aulas eram divididas, 3) quais conteúdos eram desenvolvidos, 4) qual o motivo da seleção desses conteúdos e 5) de que forma eles eram trabalhados. Na segunda parte buscou-se 1) identificar se esses professores utilizavam os PCN’s de Educação Física em suas aulas, 2) se esse documento interferia em sua prática docente, 3) bem como se a sua implantação modificou-a, já que o PCN de Educação Física é o foco principal desse estudo.

Quadro 2. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores

Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores
I Parte - Uma visão geral sobre a Educação Física
Organização e estruturação das aulas de Educação Física
Espaço de realização das aulas
Conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física
Escolha dos conteúdos
Prática pedagógica: o trabalho dos conteúdos
II Parte - Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e seu uso no ensino da Educação Física
Utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física
Interferência dos PCN’s de Educação Física na ação docente
Implantação dos PCN’s e modificação da prática docente

Fonte: Entrevista realizada (2012)

3.6. Procedimento de análise dos dados

O procedimento de análise das informações obtidas na observação partiu do registro que fora feito dos dados visíveis e que foram considerados de interesse para essa investigação.

Nesse sentido, consistiu no levantamento dos conteúdos que foram trabalhados nas aulas de Educação Física dos professores investigados. Vale considerar que esse levantamento procedeu-se tanto nas aulas teóricas como nas práticas, de modo a perceber que relação existiu entre esses saberes.

Em seguida foram acrescidas nossas observações individuais aos dados descritos nos registros e, finalmente, adicionamos comentários analíticos, a fim de construir reflexões e estabelecer discussões com a literatura do assunto em causa.

Para a entrevista, utilizamos a Análise do Discurso (AD). A opção por esse procedimento deu-se pelo aporte teórico metodológico que essa nos proporciona. A (AD) consiste na análise da estrutura de um texto e a partir desse, compreender as construções ideológicas nele presentes.

Sua escolha também se justifica pelo fato da mesma ressaltar a importância da discursividade, não se reduzindo a um mero instrumento, além de apoiar-se em conceitos que promovem a apreensão do acontecimento que é elemento de estudo (Gomes *et al.*, 2000).

Nesse sentido, optamos por tratar os dados coletados na entrevista utilizando o método AD. Orlandi (2005) afirma que esse, tem o sentido como questão fundamental, se constituindo no espaço em que a linguística tem a ver com Filosofia e com as Ciências Sociais. Fischer (2001), analisa o discurso seria dar conta das relações históricas, das práticas concretas que estão vivas e presentes nos discursos. Pensando esse aspecto, o autor reflete sobre os textos oficiais presentes na educação infantil e destaca que a análise desses:

“[...] significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.” (Fischer, 2001, p. 199)

Orlandi (2007, p. 15), diz que “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. A análise de discurso trata do discurso, embora a língua e a gramática lhe interessem. Orlandi (2007), afirma que:

“(...) a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a (...). Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem que põe em relação aos sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história.” (Orlandi, 2007, p. 21)

Dessa forma, a AD visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos Orlandi (2007).

Em síntese, as escolhas dos procedimentos de análise adequados para uma investigação e utilizados de formas apropriadas são essenciais, caso se queira a consecução dos objetivos almejados.

Nessa perspectiva, noções como a de formações discursiva, interdiscurso, o dito, o não dito e o silenciado são caras e importantes em qualquer análise que considere esse instrumento.

A formação discursiva seria um dos aspectos essenciais para produção dos enunciados, sem a qual enunciado algum poderia construir-se. Ganham assim um teor normativo, determinando e permitindo a produção dos discursos.

Dessa forma, nenhum discurso pode ser pensado de forma isolada. É por isso mesmo que Orlandi (2007, p. 42-43), discutindo a formação discursiva destaca que “o sentido não existe em si mesmo, mas é carregado pelas posições ideológicas coladas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam o sentido de acordo com as posições daqueles que empregam”.

Os atores envolvidos nas práticas discursivas assumem posições de sujeitos, as quais são, de certa forma, resultado de suas formações discursivas. O discurso é, dessa maneira, constituído em seus sentidos justamente porque o que o sujeito diz se inscreve numa dada formação discursiva e não em outra, portanto, é pela referência a uma formação discursiva que se pode compreender os diferentes sentidos nele inscritos (Orlandi, 2007).

Além do mais, cabe destacar que os discursos carregam sentidos muito mais do que aparentemente figuram-se. Há uma relação imbrincada entre o dito, o não dito e o silenciado. É por isso que a AD se propõe a:

“[...] colocar o dito em relação com o não dito, o que o sujeito diz em lugar com o que é dito noutro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.” (Orlandi, 2007, p. 59)

Não são deste modo, produções isoladas em si mesmas. Estão, a todo momento, estabelecendo relações com outros discursos através da memória. Para Orlandi (2007) o discurso é permeado com outros discursos, estabelecendo relação com o discurso anterior e apontando para outro, por isso mesmo, há não um discurso isolado, mas um interdiscurso, no qual o discurso que se produz estabelece uma relação com outro já existente, mesmo que não se apresente de forma aparente.

Deve-se considerar também que na produção dos discursos, além da presença do interdiscurso, há um processo de silenciamento. Para que um discurso possa afirmar-se e adquirir centralidade, outros devem ser ocultados, apagados e adormecidos, como bem disse Foucault (1999), na *Ordem do discurso*: “pode suspeitar-se que há nas sociedades, de um modo muito regular, uma espécie de desnível entre os discursos: os discursos que “se dizem” ao correr dos dias e das relações, discursos que se esquecem no próprio acto que lhes deu origem”.

Por fim, em nossa investigação, a apresentação dos resultados da AD dos professores de Educação Física obtida através da entrevista guiada está exposta seguindo a ordem com que estão dispostas as variáveis de nossa entrevista.

CAPÍTULO IV:

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da observação das aulas

Foram observadas aulas de 07 (sete) professores de Educação Física que atuam em 05 escolas públicas do município de Pau dos Ferros que atendem o nível de ensino abordado nesta investigação, os quais compõem a totalidade de docentes deste município que atuam no ensino fundamental II. Para facilitar a apresentação dos resultados e manter o anonimato desses, elaboramos uma tabela, a qual conta com a identificação do professor, representado através da palavra “Professor” seguida de um número arábico e as escolas representadas por “Escola” também seguida por um número arábico.

Tabela 2. Distribuição tabular da identificação dos professores e das escolas da pesquisa

Professor	Escola
Professor 1	Escola 1
Professor 2	Escola 2
Professor 3	Escola 3
Professor 4	Escola 4
Professor 5	Escola 2
Professor 6	Escola 3
Professor 7	Escola 5

Fonte: Observação realizada (2012).

A apresentação das observações realizadas será feita a partir do agrupamento das aulas ministradas por professor e enfatizar-se-á basicamente os aspectos referentes aos conhecimentos abordados nas aulas.

4.1.1. AÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR 6

4.1.1.1. AULA 1 – PRÁTICA (JOGO / ESPORTE)

Identificou-se que as aulas de Educação Física realizadas na **Escola 3** são divididas em teóricas e práticas, sendo que sua realização se dá ora na sala de aula, ora na quadra, respectivamente. Cabe destacar que nessa escola, as aulas teóricas são realizadas no horário em que o aluno é regularmente matriculado e as práticas ocorrem de acordo com a organização do professor, podendo ser no horário regular de ensino ou em horário diverso deste. Vale salientar que as aulas do professor 6 acontecem no turno ao qual o aluno está normalmente matriculado.

Essa organização é pensada por Darido (1999, p. 142) em um dos seus trabalhos, ao enfatizar que a “[...] Educação Física no mesmo horário das demais disciplinas têm papel

importante na questão da democratização do acesso dos alunos às aulas de Educação Física, diminuindo o número de alunos faltosos e dispensados”, pois, as aulas desenvolvidas nesses moldes, além de possibilitar a participação de um número maior de alunos proporciona a inclusão desses nos conhecimentos da cultura corporal de movimento, através da participação e reflexão concretas e efetivas (Brasil, 1998a).

As análises que ora apresentaremos incidirão sobre os conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física e dos aspectos relacionais que possam sustentar ou fundamentar nossas argumentações.

Ao chegar à sala, a ansiedade dos alunos mostrou-se muito evidente. Havia um desejo, a nosso ver, muito grande para que a aula fosse realizada no espaço da quadra, visto que o professor também realizava aulas ditas como teóricas em sala de aula. O que nos parece nessa visão inicial é uma certa repulsa dos alunos em se tratando da realização das aulas em sala. Deve-se considerar também que os espaços podem “determinar” os tipos de práticas realizadas, embora tenhamos claro que os conhecimentos tratados no espaço da sala e da quadra devem manter estreita relação.

Para Certeau (1998), o lugar é um palimpsesto, de maneira que poderia ser percebido apenas em seu ponto final. Nessa perspectiva, ao olhar sobre o lugar, não se pode deixar de identificar a historicidade e as influências que acontecem a todo instante e que garantiriam sua funcionalidade organizacional, o que faz o lugar ganhar vida. Os sujeitos imersos nesses lugares, conforme destaca o autor, viveriam em uma organização racional, fazendo adormecer as influências físicas, mentais ou políticas que fossem negativas, nivelando-se como ser universal e anônimo, de maneira a obedecer “aos cheios e vazios de um ‘texto’ urbano que escreve sem poder lê-lo” (Certeau, 1998, p. 171).

Consideradas as devidas proporções, no espaço da escola são manifestas relações entres os sujeitos que nele estão inseridos, as quais já trazem uma certa organização racional a partir do contexto em que se constroem, todavia, não se limitando a um aqui e agora. As determinações antecedem os sujeitos que delas fazem parte, visto que nossas apreensões advêm de um passado constitutivo que relaciona os espaços a uma memória, como disse uma moradora de Crox-Rousse, em Lião, em entrevista a Pierre Maiol (apud Certeau, 1998, p. 189): “Estamos ligados a este lugar pelas lembranças... É pessoal, isso não interessa a ninguém, mas enfim é isso que faz o espírito do bairro”.

Além do mais, conforme destaca Certeau (1998), o espaço se faz espaço na atuação dos atores, ganhando forma e sentido à medida que o que era apenas circunstancialmente

físico transforma-se simbolicamente, adquirindo funcionalidade. Nesse sentido, o autor ainda destaca:

“O espaço é o efeito produzido pelas operações que a orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Em suma, *o espaço é um lugar praticado*. Assim, a rua geograficamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres.” (Certeau, 1998, p.2 02)

Não se pode, dessa forma, pensar o espaço apenas como um ambiente físico, mas como local de vida e que permite a ocorrência de certas relações e ações manifestas pelos sujeitos que nele se manifestam. É, portanto, lugar vivo e que permite certas vivências a partir de uma estrutura normatizadora e funcional.

Na nossa observação, as aulas em sala teriam o enfoque mais relacionado à aprendizagem de conceitos e às práticas com ênfase nos procedimentos. Abordar-se-ia assim, os conteúdos conceituais e procedimentais (Brasil, 1998a), mas da forma como ora são realizadas, em espaços diferenciados, não apresentavam relação, como se cada espaço tivesse um conteúdo específico. Esse pensar fragmentado, a nosso ver, não se constitui numa forma de atuação pedagógica eficiente.

Percebeu-se também que os alunos não sabiam o que seria realizado, como se cada aula fosse uma incógnita. A existência do planejamento, pelo menos de forma geral, não se mostra acessível aos alunos. Não se quer dizer que os alunos precisam conhecer a fundo o planejamento, mas um conhecimento que lhes permita saber o que está sendo trabalhado ao longo de uma unidade ou bimestre.

Destarte, ter ciência do que está sendo trabalhado e do que se pretende atingir como esse trabalho não é algo que se deve limitar ao professor, isso porque, conforme apresenta Haydt (1997) fornecem diretrizes para ação educativa, que a nosso ver, não descarta a presença do aluno. Desconsiderar a presença ativa do aluno é pensá-lo enquanto reprodutor de tarefas para atingir o fim almejado pelo professor, o qual seria desconhecido pelo próprio aluno.

Assemelhar-se-ia a questão da organização dos conteúdos, que deveria levar a considerar a estrutura da disciplina, ou seja, uma visão geral da Educação Física e de como os conhecimentos por ela tratados poderiam ser articulados com outros conhecimentos, inclusive de outras áreas. Segundo Haydt (1997) esse aspecto é importante porque permite ao aluno uma visão global do campo de conhecimento estudado, tendo acesso às ideias mais significativas e relevantes da disciplina, sistematizando-as e aplicando-as em áreas correlatas.

Após o professor dar alguns recados, conduziu os alunos para a quadra. Os meninos receberam uma bola de futsal e se dirigiram para a quadra e as meninas, de posse de uma bola de vôlei, ficaram próximas da quadra brincando de voleibol. Dessa organização surgem umas inquietações. Se estamos trabalhando com uma mesma turma, como pode essa trabalhar conteúdos diferenciados ao mesmo tempo? Não deveria está sendo trabalhado os mesmos conteúdos com a turma? O que parece é que o “princípio da inclusão” (Brasil, 1998a) é suplantado por um outro princípio, o da separação.

Não entendemos que os conhecimentos abordados nas aulas de Educação Física tenham destinos diferentes, em se tratando de questões de gênero. Os conhecimentos da cultura corporal de movimento devem ser apropriados por todos os alunos, independente de gênero, classe, credo, nível de habilidade, entre outros. Os PCN’s de Educação Física apontam, dentre os objetivos a serem alcançados ao logo do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de “Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais” (Brasil, 1998a, p. 63).

A prática pedagógica realizada a partir da separação não permite o alcance pleno desse objetivo, pois como é possível estabelecer relações equilibradas e construtivas com o outro se não há interação entre os sujeitos em totalidade? Na verdade, o que há é o reforço de um pensar discriminador, quando nos referimos às características sexuais visualizadas na aula.

A divisão da aula em gêneros, onde os meninos praticavam o futsal e as meninas o vôlei, constitui-se numa maneira de fortalecer padrões e estereótipos de gênero, ratificando a divisão hierárquica entre sujeitos masculinos e femininos (Lima & Diniz, 2007). A formação de turmas dividida por gêneros também é criticada por Soares *et al.* (1992, p. 37), pois essa divisão evidencia a visão pautada na excessiva “relevância dada a aspectos fisiológicos, inerentes aos princípios de carga e sobrecarga próprios do treinamento desportivo.” Essa observância seria um aspecto que justificaria a separação entre meninas e meninos a partir de um único critério, o qual “garantiria” a hegemonia masculina nas práticas da Educação Física. Bourdieu (2002) também pontua que essa forma de aula reproduz uma visão androcêntrica de mundo, na qual a organização social, nas diversas esferas, estaria pautada no homem, enquanto centro de uma ordem estabelecida, sendo quem decide e quais decisões são tomadas.

Podemos perceber que as aulas organizadas por divisão de sexos, podem levar a uma maior reprodução do preconceito ainda arraigado na Educação Física. Segundo os PCN’s de Educação Física (1998a, p. 42), as aulas mistas podem se constituir numa estratégia para

superar esse preconceito, pois “podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias”.

Identificou-se também nesta aula a ênfase num único conteúdo, o esporte, contudo o mesmo foi tratado sem intervenção do professor. Tanto o futsal, realizado pelos meninos, e o voleibol, realizado pelas meninas, mas em forma de jogo, foram atividades que costumeiramente parecem ser realizadas e de acordo com o interesse dos alunos, que definem de certa forma como jogar.

Dá-se uma liberdade ao aluno que se aproxima de *laissez-faire*, ou seja, deixando-os fazer, sem nenhum tipo de mediação e interferência para o processo de ensino-aprendizagem, pois joga-se, quando e como querem, desde que não interfiram na normalidade da aula e da escola. A liberdade, segundo Haydt (1997), não significa abandono nem *laissez-faire*.

Na aula, não houve mediação pedagógica do professor, o que a tornou restrita ao fazer, ao jogar. Os conteúdos conceituais relativos aos esportes não são trabalhados pelo professor. Não se discutiu definições; não se refletiu sobre as regras, nem mesmo foram pontuadas; não se estabeleceu relação com temas transversais como saúde; em síntese, os conteúdos conceituais não se materializaram na aula. Os PCN's de Educação Física apontam que deve haver clareza sobre o que e como trabalhar para garantir a efetivação da aprendizagem. Ao discutir sobre o que ensinar o documento aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais devem tratar os conteúdos escolares em forma de procedimentos, conceitos e atitudes. Sobre os conteúdos conceituais, indica que às regras, às táticas e aos dados históricos, por exemplo, devem ser acrescidas reflexões a respeito de aspectos como a ética, a estética, a eficiência, o desempenho, entre outros (Brasil, 1998a).

O documento indica também a necessidade do trato com os conhecimentos de natureza atitudinal, pontuados como “objeto de ensino e aprendizagem e propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro” (Brasil, 1998a, p. 45).

Essas vivências concretas também não fizeram parte da aula. Não se constituíram momentos em que houvesse a possibilidade de reflexão sobre os próprios atos ou dos outros. As normas, os valores e as atitudes não se materializaram como conteúdos tratados nesta aula, o que nos parece que sua importância não passa de meros discursos, assim como afirma Virões (2013, p.32) “Essa área de vazio em torno do ensino dos valores acaba por dar-lhe

mais menosprezo do que apreço, e assim as questões ficam apenas no nível do discurso (dimensões teóricas), enquanto que no nível da prática ocupam um lugar subalterno, comum.”

Qualquer destes aspectos que porventura possam ter sido enfatizados, como por exemplo, a separação entre gêneros, constitui-se numa ação de um currículo oculto, ou seja, se constituíram nas relações estabelecidas nas aulas e que ocorreram “naturalmente” sem nenhuma intermediação pedagógica.

Os conteúdos foram tratados enquanto procedimentos e não se percebeu nenhum trato que pudesse identificar na aula a abordagem de conhecimentos conceituais e atitudinais.

4.1.1.2. AULA 2 – PRÁTICA (JOGO)

No segundo dia de observação, o professor já se encontrava em outra turma, mas o procedimento foi o mesmo. Foi buscar os alunos em sala de aula, em seguida se direcionaram para a quadra, novamente sem nenhum direcionamento, os próprios alunos escolheram uma atividade, no caso o jogo de queimada, e iniciaram a brincadeira. Vale salientar que, nessa turma observada, não houve divisão por sexo. Os meninos e as meninas participavam juntos da mesma atividade. A hegemonia do esporte enquanto conteúdo predominante desaparece, pelo menos nessa aula. O foco abordado aqui é o jogo, o qual é abordado enquanto e tão somente como conteúdo procedimental. A aula é pautada no simples ato de jogar. Não há nenhuma reflexão nem discussão sobre possíveis conhecimentos que pudessem ser tratados na aula.

Nesse sentido, analisando o contexto das aulas a partir das dimensões ora citadas, podemos perceber a não apresentação da dimensão conceitual nas aulas práticas, no caso, as aulas que foram observadas. Tal compreensão se deve porque não se percebeu nenhuma ação pedagógica que levasse o aluno a pensar sobre conhecimentos que pudessem ser tratados nas aulas ditas práticas, muito menos uma reflexão possível sobre a cultura corporal de movimento. O procedimento adotado pelo professor está relacionado a uma prática que há muito tempo tem sido utilizada na Educação Física, o *Laissez-Farier*, que se desenvolve quando o professor “dá” a bola sem nenhum direcionamento e os alunos ficam a vontade para a escolha de suas atividades. Quanto à dimensão atitudinal, não constatamos no decorrer da aula analisada nenhum direcionamento para o alcance de objetivos relacionados à formação de atitudes pautados numa moral e numa ética. Qualquer aprendizagem que tenha ocorrido, enquanto aprendizagens de valores e atitudes deu-se a partir do que os PCN’s de Educação Física chamam de currículo oculto.

4.1.2. AÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR 3

4.1.2.1. AULA 1 – PRÁTICA (ESPORTE)

Cabe destacar que as aulas do professor 3 são realizadas em dois momentos, uma na sala de aula, onde o aluno é normalmente matriculado e a outra no horário inverso, sendo organizadas por turmas/séries.

A aula analisada foi realizada em horário inverso e na quadra de esportes da escola, portanto com enfoque na prática, o que não caracteriza a exclusão dos outros conhecimentos. O conteúdo dessa aula foi o voleibol, modalidade esportiva que se constitui no único conhecimento abordado pelo professor na aula dita como prática, e que esta, em algumas aulas foi realizada sob forma de esporte da escola, em outras aulas sob esporte na escola, conforme diferenciou Soares *et. al.* Cabe destacar que nessa aula, os objetivos estavam relacionados para a Educação Física escolar, no entanto, entendemos que abordar um único conhecimento, o esporte, e mais ainda, um único esporte, limita muito as possibilidades de conhecer e vivenciar a cultura corporal de movimento.

Por essa ênfase, antes de iniciar a análise da aula do professor 3 faremos uma breve discussão sobre o esporte. Esse conteúdo, hegemônico de certa forma nas aulas de Educação Física (Soares *et al.* 1992; Brasil, 1998a; Darido, 2005) não pode ser pensando de forma errada. Seus gostos, interesses, preferências, conforme destaca Bourdieu (1990), têm relação com os espaços de práticas esportivas e das posições sociais dos praticantes. Assim, os campos em que os indivíduos se desenvolvem influenciam em maior ou menor grau as escolhas das práticas e dos esportes que realizam. É por isso que o tênis, esporte aqui disseminado como de elite, não chega às periferias do Brasil, diferentemente do futebol, que abrange as várias esferas sociais e assume quase uma ritualidade nesse país. Praticado nas mais diversas localidades e pelos mais diversos tipos de indivíduos, sua prática torna-se democrática, pois está imersa nos vários campos. Essa realidade configura-se no Brasil e não pode ser transportada para outros países e, qualquer análise não pode desconsiderar esses campos, ou seja, as posições no espaço que consideram a cultura local e as posições sociais que influenciam os hábitos e as práticas dos indivíduos.

Também não se pode considerar o esporte, conforme afirma Bourdieu (1990), como um espaço relativamente autônomo. Segundo o autor:

“Ele está inserido num universo de práticas e consumos, eles próprios estruturados e constituídos como sistema. Há boas razões para se tratar as práticas esportivas como um espaço relativamente autônomo, mas não se deve esquecer que esse

espaço é o lugar de forças que não se aplicam só a ele. Quero simplesmente dizer que não se pode estudar o consumo esportivo, se quisermos chamá-lo assim, independentemente do consumo alimentar ou do consumo do lazer em geral.” (Bourdieu, 1990, p. 210-211)

Reproduzir o esporte na escola é garantir a alienação aos alunos, a submissão aos poderes hegemônicos e a reprodução de uma hierarquia social, que se materializa e se reproduz através da mídia, da economia, enfim, dos valores por eles pregados. Dessa forma, o esporte seria um meio para manipular os corpos, aprisioná-los e domesticá-los (Bourdieu, 1990).

Durante a primeira parte da aula foram realizados jogos pré-desportivos, mas direcionados para aprendizagem de elementos presentes do voleibol, como os deslocamentos laterais, frontais e de costas, bem como possibilitando o desenvolvimento da visão periférica. Nessa parte, podemos perceber o entusiasmo e animação dos alunos durante as atividades, sempre direcionadas pelo professor, mas com a participação frequente dos alunos, instigados pelo professor para resolução dos problemas que surgiam durante a aula.

O jogo configura-se como uma das atividades mais importantes nas práticas da Educação Física, pois ele é uma atividade que se realiza numa espaço de ludicidade e, nesse espaço, as aprendizagens se processam de maneira muito mais efetiva, isso porque sempre acontece num ambiente de liberdade, que permite uma atuação com muito mais doação, talvez por isso seja uma das principais atividades utilizadas no desenvolvimento das crianças, bem como possibilitam com maior facilidade o relacionamento e as vivências no contexto escolar. Segundo Haetinger o jogo tem papel fundamental na aprendizagem, pois:

“Desde os primeiros anos de vida, os jogos e brincadeiras são nossos mediadores na relação com as coisas do mundo. Do chocalho ao videogame, aprendemos a nos relacionar com o mundo através dos jogos e brincadeiras. Por este motivo o jogo tem um papel de destaque na educação, pois ele é a base do desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano.” (Haetinger, 2005, p. 82)

Na segunda parte da aula, o foco já estava direcionado para os fundamentos técnicos. O professor apresenta a tarefa, explicando como é realizada e, em certos momentos, pede para que alguns alunos demonstrem. A partir da inserção dos elementos técnicos, a aula parece ficar mais monótona, de tal maneira que alguns alunos parecem se sentirem incapazes para conseguir realizar as atividades, mas o professor pede que não desistam e solicita que tentem novamente. O professor está constantemente atuando como motivador e mediando as aprendizagens. Na realização das tarefas está frequentemente questionando e fazendo

apontamentos sobre os problemas e dificuldades que estão surgindo, possibilitando assim, que os próprios alunos tentem solucioná-los. Segundo os PCN's:

“(...) especificamente em relação aos aspectos técnicos, a utilização de modelos pode ser útil na medida em que situa o aluno tanto no que diz respeito às coordenações executadas com êxito quanto àquelas em que o êxito não é obtido. Por isso, assim como é importante ressaltar dificuldades que ainda podem ser superadas, também o é ressaltar os ganhos já realizados. O modelo externo deve ser sentido e compreendido como referência organizadora para a busca do modelo interno, do modelo individual, e como foco do processo de aprendizagem e ensino no presente, no possível e no desejável de cada momento.” (PCN's, 1998, p. 50)

Nesse momento da aula, os conteúdos conceituais estão bem presentes, pois as tarefas se dão a partir deles, por exemplo, solicita-se que em duplas, os alunos realizem o toque⁵, mais conhecido como “toque por cima”, esse fundamento é utilizado principalmente nos levantamentos que preparam os ataques, é realizado na altura da cabeça ou acima dela, no qual as mãos se flexionam para trás, deixando que a bola se encaixe nos dedos e seja enviada para o local desejado (Impolcetto, 2011); em seguida pede que realizem a manchete, a qual é um fundamento utilizado principalmente na recepção de saques, na recuperação de bola e na defesa de bolas cortadas, é realizado com os braços estendidos à frente do corpo, no qual a bola é tocada com os antebraços, geralmente na altura do quadril do executante (Impolcetto, 2011).

À medida que os alunos vão realizando as atividades o professor vai analisando os desempenhos e identificando possíveis erros e sempre pontuando, realizando interferências do tipo, “o toque é abaixo da cabeça”. Interferências desse tipo se constituem como aprendizagens conceituais, pois possibilitam ao aluno identificar as características do fundamento e, numa autoanálise, verificar se está realizando de forma correta a partir da característica dada. Possibilitam-se assim reflexões do tipo: “estão realizando o toque acima da cabeça?”; “o toque acima da cabeça é o certo, portanto se eu realizar abaixo da cabeça, estarei realizando de forma errônea”.

As atividades realizadas em grupo se constituíram em ótimos ambientes de abordagens dos conteúdos atitudinais. A necessidade do outro para realizar a atividade e a vivência com o outro possibilita a formação de valores pautados na coletividade. Percebeu-se em diversos momentos alunos indicando aos colegas como deveria ser feito para fazer melhor, interação entre os alunos discutindo a tarefa. Percebeu-se, em sua maioria, o desejo

⁵ Os fundamentos básicos do Vôlei segundo Impolcetto (2011) são o toque, a manchete, o saque, a cortada, o bloqueio, rolamentos e mergulho.

de que o outro aprenda e que a aprendizagem do outro se tornaria um meio eficaz para melhoria do rendimento do grupo.

Para finalizar a aula, é realizado o jogo propriamente dito de voleibol. O time é selecionado por dois alunos escolhidos pelo professor, que procederam a escolha utilizando o critério: o nível de habilidade. Entendemos que neste momento seria possível abordar o conhecimento atitudinal, discutindo questões relativas a valores que nos tomam, como a necessidade de vencer. Que vencer é uma consequência de um trabalho e que o outro, tanto o companheiro como o adversários são imprescindíveis nos esportes coletivos.

No jogo, percebemos o trato com os conteúdos conceituais, em se tratando principalmente das regras relativas a ele. Os conceitos relativos às questões táticas também estavam presentes, inclusive a maioria já demonstrava dominar os conhecimentos sobre o rodízio simples. Alguns alunos, que eventualmente se “perdiam” na hora de realizar o rodízio, bem como não sabiam para onde ir, eram lembrados pelos colegas. Essa ação se constitui como materialização da aprendizagem dos conteúdos conceituais e da vivência de atitudinais.

Contudo, cabe destacar que, o calor do jogo e a ênfase por vencer fazia que alguns alunos cobrassem em demasia outros, às vezes até de forma desrespeitosa. Nesse momento, acreditamos que o professor deveria interferir e aproveitar o espaço para uma discussão relativa à valores do esporte e humanos, em se tratando do respeito ao outro.

A aula terminou sem nenhuma conversa final, na qual o professor poderia iniciar uma discussão sobre o que foi trabalhado, identificando as dificuldades e refletindo sobre as próprias ações realizadas no decorrer da aula.

A dimensão dos conteúdos na aula observada é bastante presente. O professor, antes de dar início à aula já faz os direcionamentos necessários, explicando aos alunos o que e o porque será trabalhado determinados conhecimentos daquele conteúdo, no caso, o voleibol. Quanto aos procedimentos, durante toda a aula, o professor interfere, faz correções e questionamentos quanto aos movimentos, possibilitando ao aluno um saber-fazer. Vale ressaltar que, durante a aula o professor também está constantemente abordando conhecimentos relativos à técnicas e regras, de maneira a levar os alunos a refletirem sobre as mesmas. Quanto às atitudes, percebeu-se em diversos momentos possibilidades e desenvolvimento de questões relativas à aprendizagem de valores e atitudes, havendo um espaço de liberdade para isso, contudo, a atuação do professor poderia ser mais efetiva, aproveitando os diversos momentos que surgiram para discussão e reflexão sobre atitudes presentes na aula.

4.1.2.2. AULA 2 – TEÓRICA

A segunda aula observada do professor 3 foi realizada em sala de aula, ou seja, aula teórica. Nessa aula, o professor explicou aos alunos o conteúdo que seria trabalhado ao longo do bimestre, no caso as lutas, e como pretendia trabalhar. Falou sobre o que esperava abordar do conteúdo, além da leitura e discussão de textos, através de vídeos de lutas, rodas de capoeira, bem como a realização de uma apresentação de karatê, contudo, explicou aos alunos que por conta do pouco tempo que teria, nem todas as atividades seriam realizadas.

Dando início ao conteúdo, o professor entregou alguns textos aos alunos, os quais tratavam da relação entre luta e violência. Como estratégia, solicitou que fosse feita a leitura e em seguida que os alunos respondessem a um questionário que foi copiado no quadro. Estipulou o prazo até a próxima aula para que esse fosse respondido e a partir dele seria feita uma discussão sobre o texto partindo das questões apresentadas.

Toda a aula foi destinada a resposta das questões e o professor ficava frequentemente solicitando aos alunos que tentassem responder o questionário, procurando interpretar o texto e não somente a transcrição das respostas.

De acordo com a observação realizada nesta aula, a qual é dita como teórica, podemos perceber que a dimensão conceitual foi a que ficou mais clara, pois através dos textos poderiam ser extraídas informações relativas à luta e a relação dessa com a violência, procurando desconstruir a associação comumente realizada, como se aqueles que lutam fossem necessariamente violentos. A dimensão procedimental também estava presente na atuação do aluno ao ler, interpretar e responder as questões. Embora se possa dizer que ao desconstruir a visão que associa a luta à violência se constrói novos valores, entendemos que nesta aula a dimensão atitudinal não esteve tão presente, talvez porque como a discussão ficou para a aula seguinte, não se pode perceber de fato se e até que ponto a dimensão atitudinal efetivamente foi abordada.

A proposição do professor em abordar as lutas em diversas perspectivas seria um ambiente riquíssimo para aprendizagem dos conhecimentos relativos à Educação Física. O enfoque se constituiria na efetivação da proposta dos PCN's conseguindo abordar as três dimensões dos conhecimentos da cultura corporal de movimento principalmente se possibilitassem aos alunos, além de ver as práticas da luta, como a capoeira e o caratê, a vivência dessas práticas e uma interação com aqueles que dela participam, seja através de conversas ou entrevista. Valorizar-se-ia e vivenciar-se-ia parte da diversidade de manifestações da cultura corporal de movimento do Brasil, em se tratando de lutas,

estabelecendo relações de respeito a essa diversidade e a interação com os outros, bem como repudiando qualquer espécie de violência que pudesse existir nessas práticas, adotando atitudes de respeito mútuo e dignidade, aprendizagens essas que se constituem em objetivos a serem almejados pelos PCN's para o ensino fundamental (Brasil, 1998a).

Das duas aulas realizadas pelo professor, pudemos perceber uma quebra em se tratando de articulação em aula realizada em sala e a realizada na quadra em horário inverso. Na aula observada em sala, embora não se realizou nenhuma atividade prática, em se tratando de vivência efetiva dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, identificaram-se possibilidades significativas de materialização dessas vivências, de tal maneira que haveria uma relação entre os conhecimentos ditos teóricos com os ditos práticos. Contudo, quando se tenta verificar a relação com a aula em horário inverso, não se verifica nenhuma relação. É como se fossem aulas diferentes, com abordagens diferentes e objetivos também diferentes.

Ao se trazer grupos locais para apresentar e discutir com os alunos diferentes manifestações de lutas, poder-se-ia dizer que se está trazendo o cotidiano dessas práticas para serem analisados e se construindo novas significações. Estaria, conforme Almeida (1991), estabelecendo uma relação entre os conteúdos de aprendizagem e a vida cotidiana fora da escola. O leque de discussão seria amplo, inclusive sobre a possibilidade de acesso à essas práticas.

4.1.3. AÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR 1

4.1.3.1. AULA 1 – PRÁTICA (CAPACIDADES FÍSICAS)

As aulas do professor 1 também são realizadas em dois momentos, acontecendo no primeiro momento em sala de aula e num segundo momento na quadra, as quais são realizadas no horário que o aluno é normalmente matriculado.

Assim sendo, primeiro o professor direciona-se para sala de aula, faz a chamada, brinca com alguns alunos, em seguida explica que irá levá-los para o pátio a fim de abordar o conteúdo que fora trabalhado anteriormente em sala de aula, as capacidades físicas.

O professor disse que vem tentando mudar a visão dos alunos e os modelos de aulas tradicionais que ainda estão arraigados nas escolas, que partem de uma compreensão de que Educação Física é só jogar bola. Nessa tentativa, fez um acordo com os alunos, no qual o professor, em troca da participação efetiva dos alunos em sua aula e de acordo com seus objetivos, deixava ao final de toda aula um tempo de cerca de 20 minutos livres para que os

alunos realizassem o que mais lhes agradassem. Foi com esse acordo que o professor conseguiu uma participação maior por parte dos discentes.

Ao chegarem ao pátio, o professor fez uma breve explanação do conteúdo já trabalhado, no caso, as capacidades físicas e, dentre elas, a velocidade e velocidade de reação. Utilizou como estratégia o jogo. Entendemos que o jogo, por se constituir num espaço de maior liberdade, parece ser uma estratégia adequada para garantir as aprendizagens. Para Soares *et al.* (1992), é no ato de jogar que a criança opera com significados as suas ações, e não simplesmente reproduz um movimento, o que a faz desenvolver sua vontade, o que conduz paralelamente a tornar-se consciente de suas escolhas e decisões.

Em seguida, começou as atividades. Propôs um jogo de estafeta, no qual iria relacioná-lo aos conteúdos discutidos. Na estafeta eram desenvolvidas atividades motoras que mobilizavam as capacidades físicas, em especial a velocidade, a velocidade de reação e a agilidade. À medida que as atividades eram desenvolvidas, o professor discutia e fazia questionamentos junto aos alunos sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados.

Podemos perceber que nas aulas do professor 1 os conteúdos conceituais e procedimentais estão bem articulados, pois à medida que trabalha na teoria os mesmos são desenvolvidos na prática. A dimensão atitudinal esteve presente já que o professor está aberto ao diálogo e realiza negociações, as quais sempre são pautadas no consenso. O espaço de liberdade presente na aula se aflora como ambiente propício para o desenvolvimento de atitudes e valores pautados no respeito ao outro. No entanto, outros valores poderiam ser desenvolvidos em suas aulas, como questões relativas a diferenças individuais em se tratando de nível de desenvolvimento das capacidades físicas, possibilitando assim pensar essa diferença enquanto elemento de integração a partir do respeito à diferença e não uma forma de discriminação.

A importância de estabelecer relação entre teoria e prática esta na superação de uma prática pautada apenas no fazer e, nessa perspectiva, passa a ter sentido para aqueles que a realizam. Para Silva e Pires (2012), quando a prática se torna o mero praticismo:

“[...] corre-se o risco de desconsiderar o questionamento teórico sistemático das práticas e considerar a reprodução acrítica de fazeres estereotipados, contribuindo para a condição de inferioridade em que é percebida hoje a Educação Física na maioria dos currículos escolares. (...) Estaria, pois, destituída da sistematização e compreensão do conhecimento, existindo apenas empiricamente como exercitação do físico.” (Silva & Pires, 2012)

O que se tem claro é a necessidade de superar esse dualismo tão presente nas aulas de Educação Física, nas quais constantemente a separação se manifesta nos espaços na sala de

aula, como espaço para teoria, e a quadra, como espaço para a prática. A ação pedagógica do professor 1 não separa o que é inseparável, o que nos parece algo positivo, pois toda teoria parte de uma prática que a constitui e toda prática se fundamenta numa teoria.

4.1.4. AÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR 2

4.1.4.1. AULAS 1 E 2 – PRÁTICA (ESPORTE)

As aulas do professor 2, são realizadas em dois momentos, sendo um em sala de aula, acontecendo no horário que o aluno é normalmente matriculado e outro na quadra de esportes disponibilizada pela universidade, que acontece no horário inverso. Nessa participam apenas os alunos que compõem o time da escola, time esse, que tem como objetivo a participação em competições escolares municipais e estaduais que acontecem no próprio município e no estado.

Vale salientar que, a formação dessas equipes para participação nessas competições acaba tomando o foco das aulas de Educação Física, nas quais o conteúdo ministrado acaba sendo apenas o esporte, e na perspectiva o qual está sendo apresentado, é extremamente excludente, isto porque parte da perspectiva de seleção de alunos para compor as equipes da escola, os mais aptos. Essa perspectiva contradiz o princípio da inclusão, que prioriza a inserção do aluno na cultura corporal de movimento por meio da participação e reflexão dos alunos na vivência dessas práticas (Brasil, 1998a).

O princípio da inclusão visa, justamente, “reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência” (Brasil, 1998a, p. 19).

Segundo Almeida:

“Rendimento e competição possuem uma dimensão objetiva, isto é, uma comparação possível de mensuração de movimentos, que são nada mais nada menos que as concepções dominantes de normas e valores do esportes, oferecidas cotidianamente nas escolas e que são vistas como desejáveis a transmitir. Mas, também, esses valores e normas não são imutáveis.” (Almeida, 1991, p. 1)

Os sentidos e os valores que se expressam nas práticas que são organizadas nas escolas são reflexos, em certa medida, das concepções daqueles que propõem tais ações, o que faz ponderar cada vez mais sobre a responsabilidade em ofertar certas manifestações e não outras, visto que essas escolhas têm peso efetivo na formação de valores, sejam eles positivos ou negativos.

Vale frisar que, nossas observações aconteceram apenas na aula prática e que essas se aproximaram muito mais na valorização do desempenho do que na perspectiva de inclusão, fato esse que já se materializa na própria organização das aulas, as quais têm como meta a formação de equipes para participação em competições.

Como já citado, as aulas acontecem na quadra de esportes da Universidade, que foi cedida pela mesma, assim sendo, os alunos chegaram para a aula e, como nos parece de costume, realizaram o alongamento e aquecimento e em seguida foram para o jogo propriamente dito. As aulas são baseadas apenas no treinamento esportivo, contudo o treinamento foca-se de maneira significativa nas questões táticas que são pontuadas pelo professor à medida que os alunos jogam. Não se verificou treinamento técnico ou tático isolado da prática do futsal. Ao início da aula não houve nenhuma contextualização do que seria trabalhado, afinal, os alunos já sabiam o que seria realizado, o jogar futsal. Apenas durante o jogo, o professor veio intervir, fazendo algumas observações técnicas e táticas. O papel do professor deixa de fazer sentido e se transforma em treinador. Sobre esse aspecto, Soares *et al.* (1992, p. 54) pontuam que “Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva.”

Os conteúdos procedimentais predominam na aula e os conceituais poucos são abordados limitando-se às observações feitas pelo professor sobre aspectos técnicos e táticos a serem apreendidos. A dimensão atitudinal não se encontra presente na aula.

Vale destacar que a segunda aula observada do professor 2 seguiu o mesmo padrão da primeira aula observada, onde o único conteúdo desenvolvido foi o esporte, apresentando o conteúdo com ênfase na dimensão procedimental e em momentos pontuais a conceitual.

4.1.5. AÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR 4

4.1.5.1. AULA 1 – TEÓRICA (CORPO)

As aulas do professor 4 são realizadas no mesmo turno em que os alunos estão normalmente matriculados, acontecendo ora na sala de aula ora no pequeno espaço disponível existente em frente à escola. Vale enfatizar que a maioria dos conteúdos são ministrados em sala de aula, pois esse espaço existente não permite a realização de todos os conteúdos.

Nesse sentido, foram analisadas três aulas em sala de aula, de uma turma do 8º ano, as quais foram sequenciais e tiveram como conteúdo principal o Corpo.

A primeira aula desenvolveu-se a partir da escrita no quadro de um texto falando sobre o corpo. Ao início da mesma, o professor deixou claro o conteúdo do texto a ser

trabalhado e que o mesmo seria escrito no quadro e transcrito pelos alunos para o caderno, isso porque a escola não dispunha de recursos para impressão para cada aluno. Os 50 min. de aula foram todos destinados à escrita desse texto. Ao final, o professor falou para os alunos que na aula seguinte explicaria o texto.

Pôde-se perceber que nessa aula a dimensão a qual se teve ênfase foi a conceitual, no momento em que o professor deixa claro o que será tratado na aula, bem como pode-se dizer que no texto copiado são encontradas informações referentes ao corpo.

É interessante frisar que o corpo, embora esteja presente em todas as práticas da Educação Física, não é um conhecimento tão expressamente tratado enquanto conteúdo específico dessa disciplina. Os PCN's dividem os conteúdos da Educação Física em três blocos, individuais, mas que mantém estreita relação entre si, como anteriormente apontados. Essa divisão dá um elevo ao corpo, ao considerá-lo um dos blocos, os conhecimentos sobre o próprio corpo (Brasil, 1998a).

4.1.5.2. AULA 2 – TEÓRICA (CORPO)

O professor iniciou a aula solicitando aos alunos que grifassem as palavras as quais não conheciam, e assim disponibilizou um certo tempo para que eles o fizessem. Ao término, convidou-os para que apresentassem as palavras grifadas, e assim o fizeram. A cada palavra dita por um aluno o professor o questionava: “na sua opinião, qual o significado dessa palavra? O que você compreende sobre ela? Analise essa palavra dentro do contexto, conseguiu entender?” Fica evidente que a perspectiva de ensino desse professor foge totalmente da perspectiva tradicional de ensino, a qual, segundo Daólio (2007), tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do ser humano, além de ser uma abordagem que tem contribuído, de acordo com Soares (1992), para a manutenção da estrutura da sociedade capitalista, defendendo os interesses da classe dominante no poder.

A aula foi desenvolvida sempre com muito diálogo e reflexão. O professor antes de responder as perguntas esperava que os alunos primeiro dessem suas respostas, e só depois era que o mesmo fazia suas interferências. O docente terminou a aula questionando aos alunos se tinham entendido o texto e se os mesmos tinham ficado com alguma dúvida.

Já na sua segunda aula, nos fica mais evidente a ênfase nas três dimensões; a procedimental, na medida em que alunos grifam as palavras desconhecidas, interagem, participam dos questionamentos, fazendo suas reflexões; conceitual, quando os alunos apresentam seus entendimentos sobre as palavras desconhecidas, bem como quando o

professor interfere nas discussões, complementando o que já foi dito pelos alunos. A dimensão atitudinal é abordada quando os alunos participam das discussões, pois, ao participar, eles tornam-se sujeitos, permitindo assim o desenvolvimento da autonomia, além do mais, quando se discutem os padrões de corpo perfeito impostos pela sociedade, leva-se os alunos a uma reflexão, a qual pode se constituir numa mudança de atitude perante a realidade.

O desenvolvimento da dimensão atitudinal é essencial, pois reduz a influência possibilitada pela aprendizagem daquilo que não está formalmente apresentado, ou seja, o currículo oculto (Silva, 2007). O currículo oculto, partindo do entendimento das teorias críticas, segundo Silva (ibidem), seria a aprendizagem de atitudes e comportamentos transmitidos pela escola, que permitiriam às crianças e aos jovens se ajustarem convenientemente às estruturas do funcionamento da sociedade capitalista.

4.1.5.3. AULA 3 – TEÓRICA (CORPO)

Na terceira aula, o professor solicitou aos alunos as palavras que foram grifadas na aula passada, ou seja, as palavras que não eram do conhecimento dos mesmos, em seguida os levou para biblioteca para que pesquisassem os conceitos dessas. A pesquisa foi feita em dicionários. Ao final na aula, o professor voltou com os alunos para sala, e lá foi discutido se as definições dos alunos, daquelas que foram construídas nas aulas e do dicionário apresentavam semelhanças.

Permitiu-se assim o entendimento de que o conhecimento não é algo dado, mas ele pode e vai se construindo, embora o professor não tenha feito nenhuma inferência a esse respeito. Conhecer é algo inato, mas um processo de aprendizagem que se dá pelas possibilidades de experiências em que o sujeito participa.

O desenvolvimento das aulas do professor 4 nos parece bastante coerente. Não se constitui num método diretivo, mas numa proposição em que o aluno “ganha” status de sujeito ativo, em que lê, compreende, encontra dificuldades, apresenta-as, ressignifica as compreensões, pesquisa, confronta, ratifica ou redefine os conhecimentos relativos ao tema da aula.

Cabe destacar que a aula apresenta uma dinâmica bem efetiva, principalmente em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, o qual é abordado a partir das três dimensões dos conteúdos apresentados pelos PCN's de Educação Física (Brasil, 1998a). Ela possibilita que o aluno seja imerso numa discussão “nova” ou que pelo menos se apresente a partir de uma visão que vá além do senso comum. Essa visão inicial é possibilitada a partir do texto

trabalhado na 1ª aula, permitindo ter uma compreensão inicial, discutindo-a, tirando suas dúvidas, colocando seus posicionamentos, permitindo diálogo entre professor e aluno, bem como entre aluno/aluno. Na 2ª e 3ª aulas observadas, possibilitou-se estabelecer novas relações com os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores com novos conhecimentos pesquisados por eles próprios na biblioteca, formando assim novas significações, e consequentemente, um aluno sujeito inserido no processo ensino- aprendizagem.

Abordar o conhecimento em três aulas atende ao que Soares *et al.* (1992) denominam de tempo pedagogicamente necessário para aprender. Segundo os autores, como as turmas são formadas por diferentes alunos e as aprendizagens não se efetivam na mesma velocidade, permitir uma maior quantidade de experiências e vivências possibilita que a turma como um todo tenha maior possibilidade de êxito, em se tratando de aquisição de aprendizagens. Três aulas seriam uma quantidade adequada para garantir essa efetivação (Soares *et al.*, 1992).

4.1.6. AÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR 5

4.1.6.1. AULA 1 – TEÓRICA (INCLUSÃO)

As aulas do professor 5 são realizadas no mesmo turno que os alunos são normalmente matriculados, acontecendo em momentos teóricos e práticos, dependendo do que foi planejado. Cabe considerar que as duas aulas observadas foram realizadas em sala de aula.

O conteúdo trabalhado pelo professor naquele momento era as “Diferenças”, assim sendo sua aula foi desenvolvida a partir de um filme, *Meu nome é rádio*, o qual trata, a partir de uma história real, da história de Rádio, apelido de um jovem com necessidades especiais, fã de um time futebol americano, e que era rejeitado pela sociedade. O técnico desse time, Jones, ao saber de sua paixão pelo time e da exclusão que esse jovem sofria, com sua determinação faz com que as pessoas aos poucos passem a admirar e respeitar o jovem.

O desenvolvimento da aula consistiu somente em assistir ao filme, visto que era muito longo. Não houve nenhuma discussão prévia a respeito do que seria trabalhado, talvez pelo fato de a aula ter um tempo restrito, ficando essas discussões para aulas posteriores.

Cabe considerar que ao assistir ao filme, o enredo que ele apresenta já se constitui numa abordagem conceitual, por apresentar uma visão em relação ao respeito sobre as diferenças e do direito de todos ao existir, direito esse que é de todos e não simplesmente das pessoas “ditas normais”. Poder-se-ia dizer também que ao assisti-lo estar-se-ia também

abordando a dimensão atitudinal. É necessário ressaltar ainda que, em conversa informal, o professor pontuou que já havia abordado o conteúdo diferença em aula anterior.

De qualquer forma, a discussão do filme se materializaria num espaço muito mais enriquecedor, isso porque se verificaria de fato até que ponto as compreensões se deram, bem como os limites dessas. A partir desse diagnóstico, o professor conduziria uma discussão que pudesse fazer uma aprofundamento maior do tema, considerando, contudo, que ele seria tão somente mediador dessa discussão e os alunos deveriam se constituir como sujeito ativos inseridos no processo ensino-aprendizagem.

Nessa discussão, tendo o aluno enquanto sujeito ativo, a dimensão procedimental se constituiria de forma muito mais efetiva, embora tenhamos claro que o simples ato de assistir pode se considerar uma dimensão procedimental, isso porque ninguém assiste pelo outro e as compreensões sobre aquilo que se assiste são individuais, embora saibamos que o sujeito é formado pela interação entre os conhecimentos subjetivos e as determinações sociais.

Cabe considerar que os PCN's de Educação Física tratam em um sub-capítulo o tema Portadores de Necessidades Especiais. Na discussão pontua a necessidade de se permitir a inclusão desse público na escola (Brasil, 1998a). Contudo, é necessário ter ciência que nesse processo de inclusão o respeito às diferenças dever ser uma realidade. Nesse entendimento, embora na turma analisada não existisse nenhum portador de necessidade especial, discutir a temática é essencial para ressignificar o entendimento e o tratamento a ele dado, a fim de superar os preconceitos tão presentes em nossa sociedade, os quais, normalmente, ocorrem “por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito” (Brasil, 1998a, p. 56).

Em se tratando de Educação Física a discussão se torna evidente, principalmente porque “a maioria dos portadores de necessidades especiais tendem a ser excluídos das práticas de Educação Física” (Brasil, 1998a, p. 56). Essa ressignificação é essencial para garantir a participação de todos, independente do nível ou das características físicas ou psicológicas dos alunos, considerando as diferenças e respeitando-as, o que garantiria a efetivação do princípio da inclusão defendido pelos PCN's de Educação Física (Brasil, 1998a).

4.1.6.2. AULA 2 – TEÓRICA (AVALIAÇÃO)

Na segunda aula observada foi realizada uma avaliação a partir dos conhecimentos relativos às diferenças, conteúdo que estava sendo trabalhado pelo professor em aulas

anteriores. Nessa avaliação foi apresentado um pequeno texto com o tema: *Sou diferente*. Os alunos leram-no e responderam a uma única questão.

A resposta à questão apresentada não estava inclusa de forma direta no texto. Dessa maneira, para responder, era necessário que o aluno refletisse sobre o texto, sobre as discussões anteriores, construindo uma resposta sua. Percebe-se nesta avaliação um caráter que vai além da reprodução de uma resposta prévia, isso porque não há uma resposta, mas possibilidades de responder a questão de diferentes formas.

A nosso ver, a estratégia empregada pelo professor se adéqua ao que é proposto pelos PCN's de Educação Física, quando afirma que os “instrumentos de avaliação poderão representar a forma concreta de apropriação, por parte dos alunos, do conhecimento socialmente construído (...)” (Brasil, 1998a, p. 101), ou seja, a produção ou realização das tarefas de uma avaliação, no caso em questão, representaria a forma como o aluno pensa ou lida com a situação. A avaliação seria, de certa forma, a representação da reflexão do aluno sobre a problemática apresentada.

Ressaltamos, contudo, que os critérios de avaliação apresentados pelos PCN's de Educação Física não atendem de forma significativa aquilo que é possível avaliar. Não pretendemos fazer um estudo aprofundado dessa questão, mas quando o documento indica como critérios: realizar as práticas da cultura corporal de movimento; valorizar a cultura corporal de movimento; e relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida (Brasil, 1998a), entendemos que há uma limitação, principalmente porque não pontua enquanto elemento a ser avaliado, nenhuma possibilidade de reflexão crítica.

Realizar práticas da cultura corporal de movimento se adequaria muito mais a realização pura e simplesmente de tarefas. Valorizar e tão somente valorizar a cultura corporal de movimento destitui o sujeito de qualquer pensamento reflexo sobre essa mesma cultura, isso porque, numa ação enquanto sujeito, a crítica a elementos da cultura corporal também é possível, pois o currículo não é algo cristalizado. É como se a desvalorização da cultura corporal fosse algo prejudicial ao processo formativo. Nem todos os elementos da cultura corporal de movimento são adequados a todas as culturas e a todas as realidades. Finalmente, quando se pontua a necessidade de relacionar os elementos da cultura corporal de movimento com a saúde e a qualidade de vida entendemos que é algo correto, contudo despreza todos os outros elementos que estão presentes na sociedade, como se a cultura corporal de movimento tivesse relação único e exclusivamente com a saúde e, a partir dessa, com a qualidade de vida.

Voltando a avaliação apresentada, embora não fosse uma aula em que houvesse interação entre professor e aluno, e aluno/aluno, era necessária a mobilização de conhecimentos apreendidos ao longo das outras aulas, mobilizados a partir de esquemas cognitivos, mas tendo como foco uma temática central. Nessa perspectiva, mesmo em forma de avaliação, o conteúdo conceitual estava presente. As dimensões procedimentais e atitudinais também. A primeira, porque a resposta à questão necessitava de uma atuação efetiva do aluno, para ler, refletir sobre as questões, mobilizar conhecimentos anteriores e produzir a resposta. Quanto aos conhecimentos atitudinais, como consideramos que esses representam uma reflexão sobre a realidade e sobre os valores nela presentes, reflexão essa que pode se constituir numa mudança de atitudes, a avaliação da forma que fora expressa e que é resultado de uma sequência de ações em aulas posteriores levaria a expressão de um pensar que seria pautado na reflexão sobre a diferença, portanto, não haveria como dizer que a dimensão atitudinal não fora abordada na avaliação.

4.1.7. AÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR 7

4.1.7.1. AULA 1 – PRÁTICA (ESPORTE)

As aulas do professor 7 são realizadas em dois momentos, em sala de aula, no turno em que é normalmente matriculado, e na quadra, acontecendo do horário inverso.

A primeira aula do professor 7 observada foi na quadra, na qual o conteúdo que o mesmo trabalhou foi o esporte, mais especificamente o futsal. A turma era composta apenas por meninos, os quais eram treinados para participação em competições escolares municipais e estaduais. Percebeu-se que não havia nenhuma turma que atendesse ao gênero feminino.

O professor inicia falando sobre o aquecimento e os alunos ficam organizados em fileiras. A aula prossegue seguindo os moldes tradicionais de ensino, ou seja, solicitando que os mesmos realizassem o aquecimento com corridas, movimentos para os membros inferiores, nos quais os alunos apenas são realizadores das tarefas e, normalmente, realizados de modo uníssono. Cabe deixar claro que, quando o professor fala do aquecimento está abordando a dimensão conceitual dos conteúdos, embora essa seja apresentada de modo diretivo. O professor fala e os alunos escutam, absorvendo as informações.

Para que se dê início ao jogo é solicitado que os goleiros tirem os times e assim se inicia a atividade, sem reflexão nem discussão, apenas um jogo pautado em regras, o esporte na escola. Os alunos assim se adéquam ao conteúdo esporte e não o contrário.

Nesta aula o aspecto com maior ênfase foi o procedimental, o jogar. A dimensão conceitual se materializaria no cumprimento das regras, que eventualmente eram lembradas pelo professor e pelos colegas. Só para ratificar, esta dimensão também foi desenvolvida no início da aula, quando o professor falou um pouco sobre o aquecimento, que poderia possibilitar a reflexão dos alunos sobre a importância de tal atividade, mas uma reflexão a partir da “verdade” do professor. Não se percebeu expressamente a abordagem dos conteúdos atitudinais.

4.1.7.2. AULA 2 – PRÁTICA (ESPORTE)

Com o mesmo conteúdo da aula anterior, futsal, a aula também é desenvolvida nos moldes tradicionais.

O professor inicia a aula como na anterior, realizando um aquecimento. Contudo nesta, antes do jogo propriamente, realizou um treino técnico, trabalhando passe/condução, passe/domínio e o passe forte.

Durante a realização dessas atividades o professor sempre fazia orientações de como deveria ser feito o passe, fazendo sempre correções. Nesta aula, há uma ampliação dos conhecimentos abordados em relação à aula anterior. Os elementos técnicos são apresentados e abordados, embora realizados a partir da repetição mecânica dos gestos técnicos.

Conceitos, conhecimentos e características relativas ao passe, condução e domínio são apreendidos, tanto a partir da vivência desses elementos, como também a partir das orientações dadas pelo professor. A dimensão conceitual, desta forma, apresentava-se de maneira bem evidente.

Depois do treino técnico, o professor formou as equipes e deu início a partida, fazendo sempre substituições e dando orientações técnicas e táticas, sem possibilitar reflexão dos alunos. Mais do que nunca, aqui o professor assume o papel de treinador, conforme foi mostrado por Soares *et al.* (1992) em linhas anteriores.

A aula assume, conforme Costa (1987), uma orientação pautada num modelo de reprodução, onde algumas características poderiam ser indicadas, como: o foco do sistema de ensino é o esporte; o objetivo da Educação Física é promover o esporte pelo treinamento; as principais fontes de informações estariam pautadas nos conhecimentos relativos à técnica e à tática; e o professor assume a função de controlador, treinador, técnico.

Nessa perspectiva, poder-se-ia dizer que a ação do professor se aproxima do resultado obtido por Costa (1987) em pesquisa realizada com professores que atuavam de 1ª a

8ª séries, o atual ensino fundamental. Dentre os resultados, é interessante destacar que os professores apresentam como características a presença da “disciplina imposta, metodologia diretiva, inibição da espontaneidade e da participação do aluno nas tomadas de decisões instrucionais” (Costa, 1987, p. 98), isso porque os alunos são meros realizadores de ações determinadas pelo professor.

Dadas essas considerações, os conteúdos procedimentais tornam-se o principal aspecto trabalhado nas aulas. Os conceituais estão presentes, mas em menor intensidade e todos eles relativos aos elementos técnicos, táticos e às regras do esporte, ou seja, constituem-se como elementos necessários a serem apreendidos para o melhor desempenho na prática do esporte.

4.1.7.3. AULA 3 – TEÓRICA (AVALIAÇÃO)

A terceira aula observada aconteceu na sala de aula, nessa se desenvolveu uma avaliação, a qual tinha como conteúdo a “coluna vertebral” e a “natação”, conteúdos que nada condizem com os realizados na prática. Além do mais, a avaliação foi composta por questões cujos enunciados utilizavam expressões do tipo: *quando, quais, cite, o que é, qual*. A utilização de questões a partir dessas expressões podem nos levar a inferir que as resposta às questões são mais diretas e não necessitaria muita reflexão para respondê-las. Poder-se-ia, inclusive, dizer que a avaliação assumiu as características de uma abordagem tradicional.

A avaliação tradicional, segundo Mizukami:

“...é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado na sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação.” (Mizukami, 1986, p. 17)

Haydt (1997) afirma que a avaliação teria a função de avaliar o processo ensino-aprendizagem, verificando se os alunos conseguiram aprender e o professor conseguiu ensinar. Nesse processo a autora pontua vários propósitos da avaliação, dentre eles estão: conhecer os alunos, identificar as dificuldades de aprendizagem, determinar se os objetivos propostos foram ou não atingidos, aperfeiçoar o processo ensino- aprendizagem.

Entendemos que a função de avaliar, a partir de questões diretas que exigem respostas diretas, como as da avaliação realizada na aula observada, em que há a memorização e reprodução de informações, não permite identificar as aprendizagens dos alunos, isso porque, apreender, na nossa perspectiva, não é reproduzir conhecimento, mas na verdade, tratá-la a partir de uma atuação sobre as informações, refletindo sobre elas.

O professor inicia a aula explicando como será a avaliação. Assim, copia as questões da avaliação e os alunos transcrevem. Em seguida, os alunos respondem, mas como era apenas uma aula o tempo era curto, então alguns alunos ficaram de entregar a avaliação na aula seguinte.

No momento da aula, a qual se desenvolvia a avaliação, a dimensão procedimental foi a que mais foi mobilizada, bem como a conceitual, quando o aluno tinha que rememorar os conhecimentos relativos ao tema da avaliação. Não identificamos o desenvolvimento das dimensões atitudinais.

4.2. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise das entrevistas

4.2.1. UMA VISÃO GERAL SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

Para análise da entrevista dos 07 (sete) profissionais que fizeram parte desta pesquisa, utilizou-se a Análise de Discurso (AD), a fim de que pudéssemos obter uma visão panorâmica das aulas de Educação Física do município de Pau dos Ferros- RN, relacionando, a partir dos discursos produzidos, aspectos que possam permitir situar os saberes abordados por essa disciplina na dinâmica das aulas. A partir dos dados coletados, foram elencados 05 (cinco) aspectos, os quais estão expostos no Quadro 3.

Quadro 3. Visão geral sobre a Educação Física

Formações discursivas (FD) identificadas
Organização e estruturação das aulas de Educação Física
Locais de realização das aulas
Conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física
Motivos da escolha desses conteúdos
Como são trabalhados os conteúdos

Fonte: Entrevista realizada em 2012.

4.2.1.1. FD: ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na Análise de Discurso (AD) do *corpus* da nossa pesquisa com os professores, nas entrevistas, observou-se uma padronização no que diz respeito à organização e estruturação das aulas de Educação Física, agrupando-se os discursos sobre aulas teóricas e práticas e suas vantagens. Nesse sentido, faz-se necessário uma breve explanação quanto à organização das aulas em teóricas e práticas, pois as aulas de Educação Física nem sempre tiveram essa

organização. Historicamente, as aulas de Educação Física tinham uma caráter eminentemente prático, configurando-se na maioria das vezes como atividade. O status de disciplina só foi conseguido com a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) em 1996 (Brasil, 1998b).

Nesta investigação, o modelo de organização das aulas foi igual entre todos os professores, os quais apresentam um arranjo que separa as aulas em duas formas. Dessa forma, as aulas de Educação Física são divididas em teóricas e práticas. São denominadas aulas teóricas aquelas que acontecem na sala de aula e as aulas práticas, as realizadas noutros espaços, como quadra esportiva, contudo, quando a escola não disponibiliza desse espaço, essa aula pode ocorrer nos pátios, dentro dos muros da escola e até mesmo fora do ambiente escolar, em espaços cedidos por outras instituições para o professor realizar suas atividades.

Dada essa realidade, procurou-se saber se há uma normatização que defina esse tipo de organização ou se a escolha dá-se, simplesmente, pelas necessidades ou objetivos dos professores. É necessário destacar que, como este trabalho foi feito nas escolas públicas estaduais e municipais, procurou-se verificar se nessas os motivos dessa organização eram semelhantes.

As aulas das escolas públicas estaduais estruturaram-se em “teóricas” e “práticas”. Em contato com a DIREN (Diretoria Regional de Educação, Cultura e Esportes⁶), regional Mossoró-RN, procurou-se verificar se há uma normatização para organização das aulas. Segundo aquele órgão, no ano de 2012, houve uma nova orientação sobre como deveriam ser as aulas de Educação Física, orientação essa realizada a partir de uma discussão e reflexão do Setor de Educação Física da CODESP (Coordenadoria de Desportos), órgão que é vinculado à Secretaria Estadual de Educação e que tem como uma de suas funções o acompanhamento pedagógico e organizacional⁷ das aulas de Educação Física. Conforme informação disponibilizada no site da CODESP/Setor de Educação Física:

“[...] o Setor de Educação Física Escolar – SEFE fará o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos Professores de Educação Física através de seus Projetos ou Planejamentos pedagógicos, conjuntamente com a Gestão Pedagógica das Escolas, as Diretorias Regionais de Educação – DIREN’s, Coordenadoria de Administração de Pessoal e Recursos Humanos – COAPRH,

⁶ A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, responsável pela organização da educação no Estado do Rio Grande do Norte, está organizada em 16 DIREN’s. Cada DIREN é responsável por atender uma microregião do estado. A pesquisa realizou-se na 15ª DIREN - Pau dos Ferros-RN, que atende os municípios do alto-oeste potiguar.

⁷ Essa ação é compartilhada com as DIREN’s e com a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura a quem é subordinada.

através do Sistema de Acompanhamento e Gerenciamento de Pessoal – SAGEP e do site da Coordenadoria de Desporto – CODESP” (SEFE/CODESP).

A orientação dá respaldo ao professor para determinar como serão suas aulas: teóricas ou práticas, ou um misto de aulas teóricas e práticas, contudo, o Setor de Educação Física da CODESP especifica que tal decisão deve constar no planejamento educacional do professor e ser encaminhado ao Setor de Educação Física da CODESP, o qual deverá ser aprovado pela equipe pedagógica e validado pela DIREDE. Deve-se destacar que a decisão do professor deve considerar a realidade estrutural da escola, a fim de que o planejamento possa ser exequível.

Vale destacar que até 2011 a orientação dada pelas DIREDE's era de que as aulas de Educação Física deveriam ser divididas entre teóricas e práticas.

Já nas escolas municipais, embora não haja nenhum documento formal orientador, o arranjo das aulas é semelhante ao das escolas públicas estaduais – teóricas, práticas ou um misto dos dois tipos, de maneira que há uma liberdade para o professor organizar como serão as aulas⁸.

É necessário ressaltar que as aulas teóricas entraram nos currículos da Educação Física para a sala de aula há pouco tempo, trazendo consigo opiniões diversificadas, as quais podem assumir posições favoráveis ou contrárias.

Os Excertos de Depoimentos (ED) de Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6 e Professor 7 podem ser identificados no Quadro 2. A sigla ED, que será utilizada, representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir das linhas mestras da AD, procurando identificar como os sentidos são produzidos.

Quadro 4. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Organização e estruturação das aulas de Educação Física”

FD: Organização e estruturação das aulas de Educação Física	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
Professor 1	“Na sala de aula e na quadra. E as vezes nos galpões que tem.” Porque acredito que seja o ambiente mais adequado para que essas aulas aconteçam.
Professor 2	“(…) eu acho muito importante essa divisão, é muito importante...até porque foi uma luta grande da gente.”
Professor 3	“A princípio eu fui um pouco relutante, porque eu faço parte de alguns ex-atletas que se tornaram professores, então eu lidava diretamente com

⁸ Informação colhida com o professor da Escola Municipal que atua no Ensino Fundamental II. Segundo ele, em contato com a Secretária de Educação e a partir dos posicionamentos apresentados por ela, foi estabelecida uma orientação de como as aulas de Educação Física seriam realizadas. Embora não foi feito nenhum documento que formalizasse as decisões, os encaminhamentos foram dados e estão sendo seguidos.

	modalidade esportiva, e eu era treinador mesmo sabe.”
Professor 4	“(…) é legal, desde que concilie o que eu estou fazendo na teoria, eu passo na prática e se, tipo, eu estou trabalhando esporte lá na teoria, falando sobre a história do esporte, falando dos tipos de esporte, na prática eu vivencie o que eu estou falando.”
Professor 5	“A junção dos dois, porque a partir do momento que eu levei os vídeos e fui mostrando as lutas, eles já foram ligando a vivência, o que foi escrito, porque muitas vezes eles escrevem no automático (...).”
Professor 6	“Existe a teórica e a prática, eu gostei dessa divisão (...)”.
Professor 7	“Aqui nós temos a aula na sala de aula, abordagem “teórica”, a gente diz teórica e prática de maneira simultânea, não se pode separar a teórica da prática, mas pra contemplar aqueles que por alguma impossibilidade de vivenciar as práticas para que eles possam ter noções elementares (...)”.

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Os discursos dos professores apontam para uma grande aceitabilidade quanto a essa organização de aulas teóricas e práticas, apenas um professor foi um pouco resistente à “nova” ideia, ou seja, de que as aulas fossem ministradas em sala, a notar: “A princípio eu fui um pouco relutante, porque eu faço parte de alguns ex-atletas que se tornaram professores, então eu lidava diretamente com modalidade esportiva, e eu era treinador mesmo sabe” (Professor 3). O fato de o Professor 3 já ter um pouco mais de experiência na área, mas trabalhando com enfoque apenas na prática, talvez justifique essa resistência. Não estaria, de certa forma, preparado para uma atuação diferente da que é habituado. As palavras do professor remetem a um discurso advindo dos saberes de experiência, os quais foram perpassados pela efetiva vivência no esporte. Nas palavras do professor, ao retratar o início de sua carreira uma dificuldade de conceber uma prática da Educação Física diferente da abordagem prática do esporte, e ainda atrelado a perspectiva de “esporte na escola”. (Soares *et al.*, 1992)

A ação docente deste profissional pode ser justificada porque o referido professor foi formado a partir de referenciais que estabelecem uma relação entre Educação Física e prática do esporte, a partir do modelo presente no imaginário social e fundamentado em sua própria formação, no qual a aprendizagem do esporte restringe-se à aprendizagem de habilidades técnicas e táticas, a fim de preparar os alunos à participação e à busca incessante de vitórias em jogos escolares.

Segundo o professor 3, depois que teve a oportunidade de cursar a Faculdade de Educação Física⁹, esta lhe “abriu novos horizontes”. Destacou também que, depois que

⁹ Cabe resaltar que o professor 3 começou a atuar lecionando a disciplina Educação Física mesmo antes de entrar na faculdade. O mesmo iniciou o curso de Pedagogia, o que segundo ele veio lhe abrir novos olhares, sendo ampliados de forma mais efetiva com o ingresso e conclusão do curso de Educação Física.

começou a ministrar as aulas teóricas em sala de aula, teve outra percepção da mesma e passou a ser completamente a favor de sua realização. O professor ora citado justifica seu posicionamento:

“Pelo status que a disciplina ganha, pelo reconhecimento que ela tem e pelo poder de persuasão que ela tem com o aluno e principalmente com a comunidade escolar, assim... é uma respeitabilidade bem maior, quando eles passam a entender o horizonte da Educação Física de uma outra forma, eu acho que a teoria traz um pouquinho disso.” (Professor 3)

O que se percebe é que conhecer se torna elemento essencial para mudança. Primeiro porque, como explicou o professor, o seu processo formativo ampliou sua possibilidade de conhecer, reconhecer e pensar a Educação Física, bem como pela “experimentação” da realização de aulas teóricas em sala de aula. Ação essa que mudou sua forma de pensar, antes constituída a partir da consideração de que a Educação Física se constituía tão somente em atividades práticas.

Há regularidades discursivas nos enunciados dos professores 2, 4, 5, 6 e 7, em se tratando da aceitabilidade quanto à divisão teórica-prática, isso pode ser verificado nos discursos: “Existe a teórica e a prática, eu gostei dessa divisão (...)” (Professor 6) e “eu acho muito importante essa divisão, é muito importante...até porque foi uma luta grande da gente né” (Professor 2). De acordo com Orlandi (2005), as regularidades discursivas materializam-se a partir da formação discursiva dos sujeitos que produzem os seus discursos, portanto, da posição de sujeito num dado contexto histórico, não linear, e que permitiu a construção de certos sentidos e não de outros.

Para os PCN's (1997, p. 24) “A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais”. Parece, pois, que a divisão em aulas teóricas e práticas se constitui numa forma mais fácil do profissional de Educação Física abordar os conhecimentos procedimentais e conceituais, embora, a nosso ver, não é uma condição necessária, isso porque, em qualquer tipo de aula, não há como desconsiderar os aspectos teóricos e práticos presentes no espaço da aula, o que pode ser confirmado pelo Professor 7, quando diz “..a gente diz teórica e prática de maneira simultânea, não se pode separar a teórica da prática..”. Qualquer separação se torna inócua. O que se pode apresentar é que há a necessidade de não haver ruptura no trato com os conhecimentos e as ações práticas e vice-versa, sejam eles abordados em aulas teóricas ou práticas. O que é possível afirmar é a possibilidade de existência de uma ênfase maior num ou noutro enfoque, mas nunca uma ruptura. O professor 7 expõe ainda que eles

acabam por privilegiar a parte prática, mas “(...) pra contemplar aqueles que por alguma impossibilidade de vivenciar as práticas para que eles possam ter noções elementares, que de acordo com as séries a gente tem o grau de aprofundamento, de textos, de ofertas, de pesquisas bibliográficas.”

O Professor 4 vai mais além quando diz “é legal, desde que concilie o que eu estou fazendo na teoria, eu passo na prática e se, tipo, eu estou trabalhando esporte lá na teoria, falando sobre a história do esporte, falando dos tipos de esporte, na prática eu vivencie o que eu estou falando.” A fala do professor 4 nos conduz a um aspecto importante que deve ser considerado, pois o mesmo faz uma alusão importante quanto à relação do conteúdo ministrado nas aulas teóricas e nas práticas, as quais devem manter uma relação entre si. Batista (2001, p.16) afirma que “alguns professores de Educação Física sentem necessidade do conhecimento teórico, o qual é fundamental, para assim se fazer uma adaptação dessas idéias para a parte prática”. Caso essa relação não seja realizada, poderá haver uma fragmentação, acarretando a perda do sentido na apropriação dos conhecimentos.

Concordamos com Gamboa (apud Borelli) ao apontar a inseparabilidade entre teoria e prática. Segundo o autor:

“[...] não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência.” (Gamboa, 2003, apud Borelli, p. 212)

Freire (2002) discute o ato educacional como relação indissociável. Contudo ainda acrescenta outro elemento. Não se deve somente estabelecer relação entre teoria e prática, mas a prática deve ser refletida criticamente. A reflexão crítica se torna uma obrigação nesta relação, de tal maneira que sem essa reflexão a prática se constitui apenas numa reprodução alienada e a teórica pode se tornar uma mera absorção de conhecimento descontextualizado da realidade (Freire, 2002).

Sobre outro aspecto e retomando a discursão legal, quanto à realização de aulas teóricas e ou práticas nas escolas da rede pública estadual, discutindo essa que se fez a partir da orientação do setor de Educação Física da CODESP, poderíamos dizer que os profissionais que lecionam essa disciplina não têm clareza a esse respeito. Nas entrevistas não se identificou estarem cientes dessa orientação, não se posicionando sobre esse aspecto. O que se percebeu foi que a organização deu-se prioritariamente pela organização da escola e pelo

planejamento pedagógico dos professores, não havendo nenhuma imposição na organização das aulas.

Cabe destacar aqui que, a nosso ver, há uma confusão quanto à nomenclatura dada ao que seja aula teórica ou prática, pois não se pode separar o inseparável. Ou não existiriam ações corporais numa aula em sala de aula? Ou não há conceitos teóricos em aulas práticas? Até mesmo para correr, os alunos trazem, constroem ou reconstróem os conceitos de corrida: o que é? Para que serve? Que tipos diferentes de corridas existem? Esses são apenas alguns questionamentos que nos levam a perceber a limitação existente na própria definição desses “tipos” de aula. Outro aspecto a considerar é que o conceito constrói a coisa, assim, se os profissionais de Educação Física, e é o que foi percebido de forma mais significativa, relacionam a aula teórica à aprendizagem de conhecimentos teóricos e a aula prática à aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos, a Educação Física torna-se uma ação fragmentada e tratada em momentos e objetivos distintos, o que a nosso ver é um equívoco.

Falar que, em qualquer aula, não se tratam conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, seja na aula na quadra, na sala ou no pátio é uma miopia, pois se nega uma unidade indissociável. Acreditar que na aula dita como teórica só se trabalham conceitos, e que na aula concebida como prática só são realizadas ações corporais é limitar as possibilidades de ações pedagógicas e o estabelecimento de relações necessárias entre, por exemplo, o movimento corporal, os conceitos nele presentes e que garantem sua realização, o contexto em que o movimento está sendo realizado e os conteúdos atitudinais que, ao serem negados, podem se figurar como currículo oculto, ou seja, podem possibilitar aprendizagens que não estão expressas intencionalmente nos planejamentos.

4.2.1.2. FD: ESPAÇO DE REALIZAÇÃO DAS AULAS

Na FD: Espaço de realização das aulas, foram agrupados os depoimentos dos professores referentes à disponibilidade de espaços para a realização das aulas de Educação Física, que tipos de aula eram desenvolvidos em cada uma delas e as vantagens e desvantagens do horário de realização dessas aulas.

Por meio da AD do *corpus* referente a essa FD, verificou-se que as aulas de Educação Física acontecem em dois espaços, na sala de aula, a aula teórica e na quadra, a aula prática. Os Excertos de Depoimentos (ED) do Professor 1, do Professor 2, do Professor 3, do Professor 4, do Professor 5, do Professor 6 e do Professor 7 podem ser identificados no Quadro 5.

Quadro 5. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Espaços de realização das aulas”

FD: Espaços de realização das aulas	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
Professor 1	“Na sala de aula e na quadra. E às vezes nos galpões que tem(...) Porque acredito que seja o ambiente mais adequado para que essas aulas aconteçam.”
Professor 2	“Nas salas de aula. (...)Olhe, não é só em sala de aula. As aulas teóricas acontecem na escola, aqui no pátio da escola, porque é muito diversificada! (...)Muitas vezes na universidade, que é onde nós temos. Antigamente era no ginásio de esporte e na ASSEC (Associação dos Servidores da Caern).” “(...) são realizadas nesses ambientes porque na escola não existe local adequado para a prática desportiva.”
Professor 3	“São realizadas duas, geralmente em sala de aula, aí fica a critério da gente, de acordo com o planejamento e de acordo com o conteúdo que estou ministrando elas podem ser na sala de aula como fora da sala de aula, quando é fora da sala de aula nós procuramos um local mais cômodo, uma sala vazia, às vezes no pátio da escola e às vezes quadra.”
Professor 4	“Existem duas, a teórica que é realizada em sala de aula e a prática que é realizada no muro da escola.(...) Primeiro, porque não tem outro local para ser realizada, aí para não deixar de ter é realizada lá... não é nem no muro, é em uma parte na frente da escola que é na areia, entendeu?” “(...) dependendo do que seja realizado dá para trabalhar, que são atividades recreativas, jogos, jogos de estafetas, essas coisas que dá para ser realizados. Agora se for pra, pra realizar atividades que precisam de ginásio, da quadra, de bola, não dá porque é cheio de pedra, fura as bolas, porque o muro da escola dá pra estrada, a BR que entra em Pau dos Ferros, porque a escola é ali, assim que a gente entra... então muitas vezes uma bola não dura uma semana, e às vezes a gente não tem nenhum material, no caso eu quem levo os materiais, às vezes.”
Professor 5	“Na escola tem aquele espaço, aquele pátio, que tem uns 12 metros, acho que é mais, uns 20 metros que dá pra eles brincarem a vontade. (...)Agora assim, quando eles não se comportavam eu dava castigo, eu ficava só na sala de aula, o que não era muito bom.”
Professor 6	“Tem essa quadra e às vezes a gente vai para a areia, mas infelizmente até isso atrapalha, porque a areia funciona mais em outro horário porque lá tem salas de aula aí fica os professores reclamando do barulho, sabe? A gente termina não levando muito pra areia, lá pra quadrinha de areia.”
Professor 7	“Mas o que nós dispomos aqui na escola, a escola tem uma área privilegiada, um campo de futebol de areia, temos a nossa quadra, que foi uma solicitação também nossa, uma reivindicação do secretário da Educação.”

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Através destes trechos de depoimentos dos professores, verificou-se que normalmente são realizadas duas aulas de Educação Física e essas são organizadas em aulas teóricas que geralmente acontecem em salas de aula e práticas que são realizadas em quadras

ou espaços disponíveis. A realização das aulas em horário inverso ao que os alunos estão normalmente matriculados tem se apresentado como uma realidade. Alguns motivos podem explicar essa organização das aulas: o primeiro deve-se ao fato de que, nas escolas normalmente as turmas do ensino fundamental II têm duas ou três aulas semanais, não havendo espaço para inclusão de todas as aulas de Educação Física no horário normal em que o aluno é matriculado. Assim, para satisfazer às necessidades da escola, se “naturaliza” as aulas de Educação Física serem realizadas em horários inversos.

Desconsidera-se assim, que tal ação pode aumentar a evasão nessas aulas, pois nem todos os alunos podem participar das aulas quando realizadas nesses horários, às vezes porque alguns alunos trabalham ou por morarem distante da escola e até mesmo na zona rural, aspecto esse que é uma realidade no município de Pau dos Ferros.

Essa evasão também pode ser ratificada por Darido (2001), quando relata que “Para o aluno retornar à escola, muitas vezes distante de sua casa, ou para o aluno trabalhador a Educação Física fora do período sempre se constituiu num estorvo, e como consequência, novamente tínhamos um aumento do número de alunos dispensados (trabalho ou médico).”

Almeida e Cauduro (2007) ao realizarem uma pesquisa sobre o desinteresse pela Educação Física no ensino médio, evidenciaram a realização das aulas de Educação Física fora do período regular do turno em que o aluno está matriculado. Os autores pontuaram como motivadoras questões relativas à necessidade de inserção no mercado de trabalho que exigem cada vez uma maior preparação. Assim, os alunos deixam as aulas desta disciplina, ora para fazer cursos de computação, ora para participar de cursinhos pré-vestibulares.

Embora as justificativas dos autores não possam ser absolutamente relacionadas ao Ensino Fundamental II, na conjuntura atual, a inserção no mercado de trabalho ocorre cada vez mais cedo, embora não concordemos com essa realidade não podemos ficar alheios a ela. Não é incomum as próprias aulas ocorrerem no mesmo horário em que alguns alunos trabalham, ajudam aos pais ou cuidam da casa enquanto estes labutam, impedindo-os de frequentar as aulas.

Embora saibamos que alguns profissionais achem adequada essa organização, não podemos deixar de refletir sobre este aspecto, pois negar a possibilidade da participação nas aulas de Educação Física por motivos estruturais é algo que não pode existir.

Outro motivo parte da perspectiva de que algumas escolas não dispõem de espaços para realização das aulas, havendo a necessidade dos professores procurarem outros espaços

fora da escola para realização das atividades. Ficando os horários definidos a partir da disponibilidade das instituições que cederam os espaços.

Também cabe destacar que, das poucas escolas que dispõem de quadra de esporte, essas são descobertas, o que impede a realização de aulas em qualquer horário, ficando apenas o início da manhã, o final da tarde e à noite como períodos possíveis para a prática das aulas de Educação Física. Nessa conjuntura, dificilmente é possível realizar todas as aulas num mesmo período em que os alunos são matriculados, já que os períodos livres são limitados, pois os aspectos climáticos, como o excesso de sol no final da manhã e início da tarde são “impeditivos” da realização normal das aulas.

Dessa maneira, o horário das aulas fica condicionado a uma possibilidade que vai além do querer dos professores. Este aspecto levanta uma questão relevante – a falta de estrutura adequada para a realização das aulas, como a ausência de quadras, campos, salas para a prática de ginástica ou outras práticas corporais, o que mostra a negligência do poder público para com a educação, em especial, para com a Educação Física.

Essa realidade também é apresentada por Batista (2001, p.15), quando afirma que “nem sempre as escolas dispõe de lugar apropriado onde se possam desenvolver as atividades práticas, pois quando se inicia a construção de uma unidade escolar não é dada como prioridade a alocação de espaços para a prática da Educação Física”.

Nessa lógica, a Educação Física não aparece ou tem aparecido como primordial e necessária, isso porque, poucas são as escolas que dispõem de espaços para as aulas de Educação Física. As escolas são autorizadas a funcionar mesmo assim e os prejuízos, em se tratando da ação pedagógica dessa disciplina vão se amontoando, o que conduz a desmotivação tanto de quem conduz a aula como de quem participa.

Os discursos que justificam a realização das aulas de Educação Física em horário inverso, inclusive dos próprios professores, são discursos que reforçam a inserção de aulas fora do horário em que o aluno é matriculado, mas silenciam outro discurso que é a pouca importância dada a essa disciplina. O silêncio segundo Orlandi (2005, p.83), é aquele que “pode ser pensando como a respiração da significação, lugar de recuo necessário, para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido.”

Ainda sobre a discursão quanto à falta de espaço na inclusão de todas as aulas de Educação Física no horário normal em que o aluno é matriculado, Nogueira e Nogueira (2012), fazendo uma análise do currículo escolar e da hierarquização da cultura e do saber,

apontam que algumas disciplinas são ordenadas sob uma hierarquia usualmente reconhecida. Assim, há disciplinas mais importantes e mais nobres reconhecidas muitas vezes pelo peso nos exames e que dão aos que ministram essa disciplina um estatuto de professor principal, inclusive pelo consenso de todos, docentes e alunos; seguindo pelas disciplinas secundárias e; finalmente as marginas, dentre as quais estão o desenho, a música e a Educação Física.

Segundo o professor 2, suas aulas teóricas acontecem “Nas salas de aula. (...) Olhe, não é só em sala de aula. As aulas teóricas acontecem na escola, aqui no pátio da escola, porque é muito diversificada!”. Já as aulas práticas são realizadas “(...) Muitas vezes na universidade, que é onde nós temos. Antigamente era no ginásio de esporte e na ASSEC (Associação dos Servidores da Caern).” Justifica que essas “são realizadas nesses ambientes porque na escola não existe local adequado para a prática desportiva”. Merece destacar aqui que as aulas realizadas na universidade são destinadas apenas para os alunos que participam das equipes de futsal e campo, que representam a escola nos jogos escolares, o que a nosso ver, constitui-se em dois problemas. O primeiro refere-se à exclusão dos alunos que não fazem parte das equipes e que têm menos habilidade. O segundo aspecto diz respeito à confusão entre os objetivos da Educação Física e do esporte.

Quanto à organização das aulas, essas se pautam em referenciais que têm como meta a participação em competições esportivas com fim da vitória, perde-se o sentido de educação ou de um sentido que conduza a formação humana. Nossa inferência dá-se porque se trabalha com um “grupo seletivo” de alunos, os melhores, excluindo os demais.

No seu discurso o Professor 3 deixa claro que a organização de suas aulas são baseadas no seu planejamento, a notar:

“São realizadas duas, geralmente em sala de aula, aí fica a critério da gente, de acordo com o planejamento e de acordo com o conteúdo que estou ministrando elas podem ser na sala de aula como fora da sala de aula, quando é fora da sala de aula nós procuramos um local mais cômodo, uma sala vazia, às vezes no pátio da escola e às vezes na quadra.” (Professor 3)

No depoimento do professor 4 podemos perceber que suas aulas teóricas acontecem na sala de aula e as práticas a partir da criatividade do professor e do espaço existente na escola, que é limitante de suas ações. A escola só dispõe de um pequeno espaço em frente a escola, o qual nem mesmo é calçado. O professor diz que utiliza esse espaço: “Primeiro, porque não tem outro local para ser realizada, aí para não deixar de ter aí é realizada lá... não é nem no muro, é em uma parte na frente da escola que é na areia, entendeu?” (Professor 4)

As restrições desses espaços acabam causando danos ao próprio conteúdo que deveria ser ministrado pelos professores. Podemos ratificar esse ponto a partir da fala do professor 4:

“[...] dependendo do que seja realizado dá para trabalhar, que são atividades recreativas, jogos, jogos de estafetas, essas coisas que dá para ser realizados. Agora se for pra, pra realizar atividades que precisam de ginásio, da quadra, de bola, não dá porque é cheio de pedra, fura as bolas, porque o muro da escola dá pra estrada, a BR que entra em Pau dos Ferros, porque a escola é ali, assim que a gente entra... então muitas vezes uma bola não dura uma semana, e as vezes a gente não tem nenhum material, no caso eu quem levo os materiais, as vezes.” (Professor 4)

De acordo com os PCN's, os conteúdos da cultura corporal de movimento são esporte, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimento sobre o corpo, contudo a estrutura da escola em que o professor 4 leciona não possibilita o desenvolvimento de todos os conteúdos que deveriam ser tratados. A deficiência estrutural de parte significativa das escolas, em especial, a referente à Educação Física é uma realidade que não pode ser omitida e, talvez, um dos principais motivos esteja no descaso dos governantes e da limitada visão dos responsáveis pela organização estrutural das escolas.

Já na escola que o professor 5 leciona existe um pátio com aproximadamente 20 metros de comprimento por 8 de largura. Embora haja um espaço coberto e calçado, que permite a realização de atividades práticas das aulas de Educação Física, não é totalmente adequado para tratar todos os conhecimentos vislumbrados pelos PCN's e que deveriam ser vivenciados e apreendidos nesta disciplina, como já pontuado anteriormente. Contudo, os alunos só utilizam esse espaço quando se comportam em sala de aula.

Foucault (2000) aponta no livro *Vigiar e Punir* estratégias de controle, as quais estão pautadas em punições e vigilâncias. Assim, se os comportamentos não são os desejados são passíveis de punição, aos quais podem se constituir em castigos físicos, humilhações e a perda de privilégios.

Embora na escola hodierna o castigo físico não se figure como rotina, os castigos morais podem ser percebidos de forma mais frequente. Assim, condicionar a participação nas aulas práticas de Educação Física, o que deve ser uma realidade, até mesmo pela própria característica da disciplina, a comportamentos desejados, se materializa num castigo. Esses castigos tornam-se possibilidades de reduzir os desvios, sendo corretivos para restauração da ordem. Há assim uma espécie de violência, a qual para Bourdieu (2002) se constitui em uma “violência simbólica”, a qual é uma:

“[...] violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento [...]. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva [...]” (Bourdieu, 2002, p. 7-8)

As escolas em que os professores 6 e 7 trabalham apresentam melhor infraestrutura em se tratando do espaço para a prática da Educação Física. No caso da escola do professor 7, conseguiram através de “(...) uma solicitação também nossa, uma reivindicação do secretário da Educação”, assim hoje a escola dispõe de “..uma área privilegiada, um campo de futebol de areia, temos a nossa quadra..”, já a escola em que o professor 6 atua havia uma “quadrinha” de areia, uma quadra, um espaço ao redor da quadra, contudo alguns desses locais ficam restritos para as práticas dessa disciplina por existirem objetos tipo lâmpadas que podem ser quebrados. Outro aspecto que também impede a realização das aulas nesses ambientes é o fato desses estarem localizados perto de salas de aula e os professores reclamarem do barulho. Segundo o professor 6:

“Tem essa quadra e às vezes a gente vai para a areia, mas infelizmente até isso atrapalha, porque a areia funciona mais em outro horário porque lá tem salas de aula aí ficam os professores reclamando do barulho, sabe? A gente termina não levando muito pra areia, lá pra quadrinha de areia.” (Professor 6)

Sabemos que é na aula de Educação Física que os alunos liberam todos os seus sentimentos: alegria, medo, frustração, ansiedade entre outros. Eles fazem barulho, gritam, correm, pulam. Essas atitudes fazem parte do contexto ao qual estão vivenciando a partir de determinadas atividades, mas como pode um professor numa brincadeira, num jogo, exigir que os alunos se privem de tais expressões?

Esse problema de espaço físico para as aulas de Educação Física parece ser comum em algumas escolas. Borges relata que:

“O que parecia não favorecer esse investimento dos professores do departamento eram os problemas decorrentes da falta de espaço físico adequado para as aulas de educação física. As aulas realizadas nos pátio da escola e os Campeonatos de Recreio não eram vistos com muita simpatia pelos professores das outras áreas. Os gritos das torcidas, o barulho da bola etc. eram motivos de frequentes reclamações.” (Borges, 1998, pp. 143-144)

4.2.1.3. FD: CONTEÚDOS TRABALHADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os discursos dos professores relacionados aos conhecimentos abordados nas aulas de Educação Física foram agrupados na FD conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física.

À (AD) do *corpus* sobre essa FD, observou-se que o professor 1, o professor 3 e o professor 4 declararam trabalhar os conteúdos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Já os demais professores relataram trabalhar modalidades esportivas, no caso, o professor 2, o professor 5, o professor 6 e o professor 7. Os Excertos de Depoimentos (ED) do Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6 e do Professor 7, podem ser identificados no Quadro 6.

Quadro 6. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física”

FD: Conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
Professor 1	“O meu planejamento de Ed. Física é baseado nos PCN’s.” “[...] abordar o que ele propõe, dividindo nas séries como jogos, esportes, abordando aspectos históricos e relacionando com o que os alunos vivenciam do dia-a-dia, para tentar trazer também o que eles têm também para dentro da escola, relacionando com o que os PCN propõe.”
Professor 2	“É. No caso aqui a escola nós trabalhamos futsal, futebol, pesca e atletismo.” “Aí é a introdução das modalidades, dos históricos, entra uma parte da alimentação, entra a parte do desenvolvimento físico do aluno como todo, entra DST, drogas, entre outros assuntos diversificados.”
Professor 3	“A base de sustentação da gente a principal são os Parâmetros Curriculares, que tem os blocos de conteúdos que são ginástica, lutas, jogos, esportes e a gente também trabalha os conhecimentos gerais sobre o corpo. Tem alguns temas transversais (...)”
Professor 4	“Os conteúdos da cultura corporal de movimento, no caso jogos, esportes, lutas (...)”
Professor 5	“É, xadrez, o que é Educação Física, pra que, que a gente estuda Educação Física, uma técnica assim que eu sempre discuto muito com o 6º ano, que eles estão chegando e tem uma visão de Educação Física diferente. Outros assuntos também, esportes diferentes, que às vezes a gente tem a televisão pra mostrar tudo, mas na maioria das vezes não sabem nem o que são, então eu passei pra eles, ano passado eu passei badminton e passei hugby, enfim, alguns vídeos, algumas coisas, assim pra eles terem um entendimento do que é isso, porque que a gente não pratica isso aqui no Brasil. A questão cultural do esporte também, que têm outros países que do jeito que a gente venera o futebol, têm outros países que têm como paixão nacional outros esportes. Outro assunto também que era uma necessidade minha até de trabalhar esporte para portadores de necessidades especiais, a questão do respeito a essas pessoas, por eles terem entrado na sala de aula puderam vivenciar um

	pouquinho as restrições dessas pessoas. Enfim, minhas aulas foram basicamente por aí, tentando passar pra eles algo novo.”
Professor 6	“(…) aulas práticas são os esportes, dos quais posso citar o futsal, o vôlei, o handebol, o basquete e o atletismo, sobressaindo sempre o futsal para os meninos e o vôlei para as meninas.” “(…) sala de aula, o conteúdo trabalhado também é esporte, incluído sempre que posso alguns temas transversais como sexualidade e ética.”
Professor 7	“(…) as modalidades que são trabalhadas dentro da nossa realidade como no caso, basquetebol, handebol, futsal.” “Nós temos na sala de aula contextualização mais abrangente, é todo um histórico sobre modalidades, noções de higiene, alimentação, primeiros socorros.”

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Os discursos dos professores apontam para a predominância do conteúdo “esporte” nas aulas de Educação Física, contudo é possível identificar a abordagem de outros conhecimentos que compõem o que os PCN’s denominam de cultura corporal de movimento.

Vale ressaltar que a escolha dos conhecimentos tratados nas aulas tem importância ímpar, pois deve representar um capital cultural necessário a ser apreendido pelos alunos. A escolha dos conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos define o que deve ser abordado. Define o currículo. Segundo Silva (2007), o currículo é um espaço construído a partir de relações de poder e que “determina”, de certa forma, o percurso a ser trilhado pelos envolvidos nos processos de aprendizagem escolar – os alunos.

Tomando outra perspectiva, Morin (2007) pontua que o conhecimento deve ser tratado em totalidade, portanto, não adianta somente apreendê-lo a partir de um prisma. Ele, o conhecimento, só será pleno se for compreendido dentro de contextos.

Para Morin, o conhecimento se constitui um passo necessário para pensar o mundo:

“O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mas ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo.” (Morin, 2007, p35)

É necessário destacar que na Educação Física escolar, em nível de Brasil, não existe uma determinação de quais conhecimentos devem ser tratados nas aulas. O que acontece às vezes é que o planejamento de ensino de Educação Física é pautado nos Projetos Pedagógicos das escolas, contudo, o que tem predominado é o planejamento pautado tão somente na escolha e direcionamento feitos pelo professor.

Em nível institucional e nacional, os PCN’s constituem-se no único documento oficial que direciona as práticas pedagógicas em Educação Física, no entanto, ele se apresenta

claramente apenas como orientador. Mesmo assim, é um suporte que ganhou abrangência significativa. Em praticamente todas as escolas públicas brasileiras sua presença é perceptível. Por essa abrangência, parece ter sido aquele que mais se inseriu nas práticas pedagógicas de Educação Física escolar.

Tal abrangência pode ser percebida nessa investigação, isso porque seis dos sete professores que participaram dessa pesquisa utilizam os PCN's nos seus planejamentos, embora nem todos expressem de forma direta. Todavia, essa abrangência pode ser percebida quando apontam que utilizam os conhecimentos da cultura corporal; quando falam discutir a diversidade, a sexualidade, a ética, as DST, as drogas (que poderiam ser caracterizadas como um tema transversal); quando se propõem a tratar o esporte como paixão nacional. Pressupõem-se em suas ações docentes que o documento faz parte dos seus planejamentos.

Segundo o professor 1 o seu “planejamento é baseado nos PCN's”. Inclusive relata que procura

“[...] abordar o que ele propõe, dividindo nas séries como jogos, esportes, abordando aspectos históricos e relacionando com o que os alunos vivenciam do dia-a-dia, para tentar trazer também o que eles têm também para dentro da escola, relacionando com o que o PCN propõem.” (Professor 1)

Outro professor que afirma ter como base os PCN's para fundamentar suas aulas é o professor 3. Para o educador, ele é:

“A base de sustentação da gente a principal são os Parâmetros Curriculares “né”, que têm os blocos de conteúdos que são ginástica, lutas, jogos, esportes e a gente também trabalha os conhecimentos gerais sobre o corpo. Tem alguns temas transversais [...]” (Professor 3)

Na descrição apresentada pelo professor 3 podemos perceber que os conteúdos trabalhados em suas aulas são basicamente os mesmos abordados e indicados pelos PCN's, inclusive cita a possibilidade de tratá-los a partir dos temas transversais.

Já o professor 4, que diz trabalhar “Os conteúdos da cultura corporal de movimento, no caso jogos, esportes, lutas...” O termo cultura corporal de movimento empregado pelo professor 4 é um termo utilizado para referências dos conhecimentos da Educação Física por alguns autores, dentre eles, Mauro Betti, Valter Bracht e inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do 3º e 4º ciclos (Betti, 2000), o que mostra que os termos que fundamentam o documento começam a se tornar familiares para os professores das escolas públicas.

Há uma contradição na fala do professor 4, pois anteriormente quando foi questionado quanto ao local onde eram realizadas as aulas, o mesmo falou que a escola não

oferecia estrutura adequada para algumas práticas, inclusive as que necessitavam do uso de bolas, no caso, dos esportes. Agora incluiu o conteúdo esporte como sendo trabalhado por ele em suas aulas.

O fato de a escola não disponibilizar um espaço adequado pode ter influência significativa, mas parece que o próprio professor não se identifica muito com tal conteúdo. Sobre esse aspecto o professor argumenta: “[...] tipo, eu não gosto de, de... Priorizar apenas esportes, como geralmente se é realizado nas aulas de Educação Física”. Afirma ainda que “Eu dou enfoque na dança e costume me apoiar nesses conteúdos que são jogos... De acordo com os PCN’s, pra poder diversificar as vivências dos alunos.”

E o professor 5, que apesar de não ter deixado claro nas suas respostas, podemos perceber que de acordo com os conteúdos ministrados em suas aulas, esses têm relação direta com os conteúdos abordados nos PCN’s. Os conteúdos trabalhados, segundo ele, são jogos recreativos, jogo de xadrez, aspectos relacionados ao conceito e importância da prática da Educação Física, esportes diferentes como badminton e hughby, questões culturais do esporte, esporte para portadores de necessidades especiais e lutas são por ele enfocados.

Pode-se perceber que o professor 5 aborda uma multiplicidade de conteúdos pontuados nos PCN’s como os conceitos relativos aos esportes, aos jogos e às lutas (Brasil, 1998a), deixando de lado as questões relativas à ginástica.

Aborda também o esporte para os portadores de necessidades especiais. A discussão nessa área pode propiciar muitos benefícios às crianças, pois pode se conduzir à construção de uma “Atitude positiva de todos diante dessas diferenças” (Brasil, 1998a, p. 57), o que é algo que depende em grande medida da postura pedagógica do professor (Brasil, 1998a).

Temas transversais, como a pluralidade cultural, também são conhecimentos tratados nas aulas desta disciplina, segundo o professor 5. Sua fala permite-nos identificar um aprofundamento no trato com os conteúdos da Educação Física, não tornando a disciplina uma monocultura, mas principalmente, proporcionando o trato com os conhecimentos não como fim em si mesmo, mas criando possibilidades para a percepção dos outros saberes que estão direta ou indiretamente a ele atrelados e exercendo influência mútua. Não há assim um saber universal e refratário aos outros saberes, mas sim uma diversidade que existe e se faz continuamente e que não deve ser negada.

Já os outros professores 2, 6 e 7 têm seus conteúdos práticos totalmente voltados para o esporte, os mesmos trabalham na teoria conteúdos relacionados aos esportes e também utilizam alguns temas transversais.

Segundo o discurso do professor 2, os conteúdos trabalhados em suas aulas práticas são “futsal, futebol, pesca e atletismo”, seguindo a mesma linha, o professor 7 diz trabalhar dentro da realidade da própria escola, no caso as modalidades de “basquetebol, handebol, futsal.”

Já nas aulas teóricas o professor 2 trabalha “Aí é a introdução das modalidades, dos históricos, entra uma parte da alimentação ‘né’, entra a parte do desenvolvimento físico do aluno como todo, entra DST, drogas, entre outros assuntos diversificados.”, assim como o professor 7 diz trabalhar também, “temos na sala de aula contextualização mais abrangente, é todo um histórico sobre modalidades, noções de higiene, alimentação, primeiros socorros.” Ambos abordam o esporte, inclusive aparece em primeiro lugar na fala dos professores, hierarquizando, mesmo que inconscientemente, os saberes. Em seguida, indicam trabalhar conhecimentos que têm relação com a saúde. As recorrências dos enunciados permitem-nos identificar influência das tendências higienista e competitivista (Ghiraldelli, 1988), que estiveram presentes na constituição histórica da Educação Física no Brasil e que ainda influenciam as ações docentes.

O que se percebe é que as aulas práticas dos professores estão relacionadas às modalidades esportivas que irão fazer parte dos Jogos Escolares do Rio Grande do Norte, portanto, nos parece que o fim desta disciplina se desloca para a formação do que Soares *et al.* (1992) chamam de aluno-atleta. É possível ratificar reflexão na própria fala do professor 7, quando diz que:

“(...) na prática da iniciação esportiva existem turmas de diferenciados graus de aprendizado, em que o aluno pode até fazer a seleção de todos e ser convocado para a seleção da escola, a seleção das respectivas categorias. Mas fora disso, eles têm que passar por um processo seletivo e por grupos da mesma condição de aprendizado.” (Professor 7)

Ou seja, os alunos passam por um processo de seleção para poder entrar na equipe da escola, os que não conseguem desenvolver tantas habilidades, provavelmente continuarão nos grupos de iniciantes e nunca conseguirão participar das competições escolares das quais a escola participa, serão sempre excluídos.

Já nas aulas teóricas, os conteúdos apresentam relação estreita com o que é proposto como temas transversais, quando se propõem a abordar as doenças sexualmente transmissíveis (DST) e as drogas. Cabe destacar que há inserção nos conhecimentos propostos nos PCN's, mas especificamente em se tratando de conceitos referentes aos conhecimentos

sobre o corpo e aos esportes (Brasil, 1998a), embora esteja bastante distante de contemplar a totalidade do que propõem os parâmetros.

Nas aulas do professor 6 também predominam as modalidades esportivas, tanto nas teóricas quanto nas práticas. Em sua fala, em relação aos conteúdos, ele diz que: “Eu estou meio ultrapassada”. Pontua que os conteúdos que predominam nas aulas práticas são os esportes, dos quais cita o futsal, o vôlei, o handebol, o basquete e o atletismo, sobressaindo sempre o futsal para os meninos e o vôlei para as meninas. Quanto à sala de aula, o conteúdo trabalhado também é esporte, incluindo sempre que pode alguns temas transversais como sexualidade e ética.

A ênfase na prática esportiva tem se constituído como uma realidade na Educação Física no Brasil (Soares, *et al*, 1992; Costa, 1987) de tal maneira que suplanta a maioria dos outros conhecimentos que deveriam fazer parte dos currículos dessa disciplina.

Sobre a problemática do esporte nas aulas de Educação Física, Galvão, Rodrigues e Silva (2005) lançam algumas questões, dentre elas podemos citar:

“[...] afinal de contas, o que é esporte? Será qualquer atividade física ou disputa entre duas pessoas ou mais pode ser classificada como tal? Jogo e esporte são a mesma coisa? E quanto ao esporte nas aulas de Educação Física, quais os desafios encontrados pelos professores e o que deve permanecer esse conteúdo?” (Galvão, Rodrigues & Silva, 2005)

O que se tem claro, segundo os autores, é que estas questões são fundamentais para compreender o fenômeno esportivo e a partir de então, se pensar estratégias para tratá-lo pedagogicamente.

Para Soares *et al*. (1992, p. 71) é preciso ressignificar a prática esportiva, de tal maneira que resgate dos “valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz ‘a dois’, e de que é diferente jogar ‘com’ o companheiro do que jogar ‘contra’ o adversário”.

Segundo os PCN’s, os conteúdos que compõem a cultura corporal de movimento e que devem ser apreendidos nas aulas de Educação Física são os esportes, os jogos, as lutas e as ginásticas, bem como as atividades rítmicas e expressivas e os conhecimentos sobre o corpo, os quais devem ser abordados dentre as categorias conceitual, procedimental e atitudinal (Brasil, 1998), conforme foi abordado anteriormente. Vale destacar que na amostra pesquisada, mesmo com a inserção de outros conhecimentos como conteúdos das aulas de Educação Física, há o predomínio da prática esportiva. Destarte, os conteúdos abordados pelos professores desta investigação, não atendem a pluralidade de manifestações corporais

que abarcam a Educação Física. A manutenção do esporte como um dos conteúdos mais abordados, principalmente se não for tratado pedagogicamente, pode se constituir num problema sério para formação do aluno, isso porque, de acordo com Costa,

“A escola parece estar se prestando ao desenvolvimento de uma ideologia de reprodução, a crítica, identificando-se mais com a instituição desportiva cujos valores são: desempenho máximo, vitória a qualquer preço, glória, vantagens de ser campeão, submissão do homem, disciplina autoritária e possibilidade, no mais das vezes ilusória, de ascensão social.” (Costa, 1987, p. 21)

O esporte figurado dessa maneira, segundo Soares *et al.* (1992), se reveste na exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação desses rendimentos o que se materializa no princípio de sobrepujar, pautado numa regulamentação rígida, externa a escola. O processo educativo, racionalizado, reproduz um pensar que conduz inevitavelmente ao reforço das desigualdades.

Tratado nessa perspectiva, de acordo com Costa (1987), a Educação Física acaba refletindo os valores da sociedade capitalista.

Mesmo que não se pautar na ênfase na competição, a prática do esporte sem mediação pedagógica produz, ainda que inconscientemente, a perpetuação das relações de força, pois o espaço da aula é espaço de interação. E toda e qualquer interação se constitui em espaço para formação, que pode tender a se tornar um local de reprodução dos valores apreendidos na vida social, sendo fortalecidos ou, de forma diversa, refutados na escola. A ausência de mediação favorece a reprodução social. O esporte assim se constitui num capital cultural hegemônico, cuja transmissão é necessária para garantir o fortalecimento das aprendizagens sociais, o que se percebe através da inserção de um arbitrário cultural dado como natural, num mecanismo de violência simbólica. (Bourdieu & Passeron, 2008)

4.2.1.4. FD: ESCOLHA DOS CONTEÚDOS

Na FD escolha dos conteúdos, foram agrupados os depoimentos referentes aos motivos que levaram os docentes investigados a escolherem os conhecimentos trabalhados nas aulas desta disciplina.

Através da AD do *corpus* relativo a esta FD, foi observado que os professores Professor 1 e Professor 3 tiveram seus conteúdos selecionados a partir de escolhas pessoais, enquanto que o Professor 5 e Professor 6 foram motivados a partir do interesse dos alunos e o Professor 7 selecionou os conteúdos dentro da realidade a qual estão inseridos. Já o Professor 4 teve sua escolha motivada por uma vertente pedagógica. Somente o Professor 2 afirma não ter sido ele a escolher os conteúdos trabalhados em suas aulas. Os Excertos de Depoimentos

(ED) do Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6 e Professor 7 podem ser identificados no Quadro 7.

Quadro 7. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Escolha dos conteúdos”

FD: Escolha dos conteúdos	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
Professor 1	“É uma escolha pessoal, agora adequando a realidade da escola e dos alunos.”
Professor 2	“Eu não escolhi esses conteúdos. Aqui no estado do RN nós tivemos um fórum em 2006, do qual eu participei aonde nós fizemos uma escolha dos conteúdos do qual a gente escolhe mais ou menos, não segue em risca porque ele é diferenciado, ainda não tem um conteúdo que atinja ao estado os termos da Ed. Física(...).”
Professor 3	“É pessoal, assim... Existe eu e outros profissionais na escola, a gente vai lá, a gente senta para planejar, geralmente tem a coordenadora da escola, mas ela não opina, só opina mais na parte pedagógica, materiais didáticos pedagógicos, recursos que a escola tem, como pode ser trabalhado, se com jornais, se com revistas, se com retroprojetores, algumas opiniões nesse sentido. Mas os livros, os conteúdos eu e meu colega de trabalho que geralmente nós... O que nós levamos mais em consideração, a realidade deles, o nível de aprendizagem que eles estão, de aceleração, algumas dificuldades que eles têm no nível intelectual certo?! Aí gente leva em consideração isso para elencar o conteúdo.”
Professor 4	“porque eu me embasei como eu já disse, na cultura corporal.”
Professor 5	“Assim, eu me coloquei muito na cabecinha da criança. Ele chega na escola, qual é a vivência que ele tem, o que ele espera e me baseando também no conteúdo, para se tornar uma base para que futuramente eles pudessem estudar esse conteúdos. Porque eu trabalho com o fundamental, e o fundamental é a base para o médio. O fundamento, então esses conteúdos que a gente colocou a gente tá pretendendo formar uma base pra quando eles forem ver esse conteúdo no médio.”
Professor 6	Pronto, eu peguei aqui no ano passado, o tema da sexualidade, uma aula dessa eles amam. Ai, pronto, nesse dia a gente não sai de sala de aula, eles gostam, mas se você for partir pra um assunto que não interesse muito a eles, eles dizem “porque que hoje a gente não vai falar sobre o esporte professora?”
Professor 7	“(...)a gente busca dentro da nossa realidade explorar ao máximo as possibilidades para nossos alunos para que eles tenham oportunidades.”

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Através destes trechos de depoimentos dos professores, verificou-se que, apesar de a maioria relatar ter a escolha dos seus conteúdos baseados no PCN's, na prática não é isso que acontece.

Sabemos que, diferentemente das demais disciplinas, a Educação Física não possui uma normatização nos seus conteúdos, ou seja, não existe um conteúdo padrão exigido pelas

instituições de ensino a ser trabalhados nas suas aulas, ficando assim, muitas vezes sua escolha a critério do professor.

Podemos ratificar essas informações a partir das falas dos próprios professores. O professor 1 declara que a escolha dos conteúdos trabalhados por ele: “É uma escolha pessoal, agora adequando a realidade da escola e dos alunos.” O professor 3 também segue a mesma linha de pensamento, o qual ele diz:

“É pessoal, assim... Existe eu e outros profissionais na escola, a gente vai lá, a gente senta para planejar, geralmente tem a coordenadora da escola, mas ela não opina, só opina mais na parte pedagógica, materiais didáticos pedagógicos, recursos que a escola tem, como pode ser trabalhado, se com jornais, se com revistas, se com retroprojetores, algumas opiniões nesse sentido. Mas os livros, os conteúdos eu e meu colega de trabalho que geralmente nós... O que nós levamos mais em consideração, a realidade deles, o nível de aprendizagem que eles estão, de aceleração, algumas dificuldades que eles têm no nível intelectual certo?! Aí gente leva em consideração isso pra.. elencar o conteúdo.” (Professor 3)

O professor 4 relata que sua escolha se deu “porque eu me embasei como eu já disse, na cultura corporal”, apesar de o motivo da sua escolha estar relacionado à uma orientação didática, essa escolha também é pessoal, nenhuma instituição exigiu esta seleção.

Em sua fala percebe-se um equívoco. Ele pontua que se embasou na “cultura corporal”, que é um termo especificado por Soares *et al.* (1992), contudo quando foi perguntado anteriormente sobre que conhecimentos trabalhava em suas aulas, ele havia dito que eram os conhecimentos da cultura corporal do movimento, o que nos parece mais acertado.

Mesmo com o equívoco nos conceitos, o professor 4 foi o único que teve sua escolha motivada, tão somente, por uma opção didático-pedagógico, a qual é materializada nos PCN's. Essa escolha nos mostra que o principal critério foi a “especificidade do conhecimento na área” (Brasil, 1998a, p. 67).

Os professores 5 e 6 também tiveram a escolha dos conteúdos a partir de uma escolha pessoal, mas tomaram como base o interesse do alunos, esse também foi um dos motivos de escolha dos conteúdos para o professor 7, assim como, incluir aqueles que estão dentro da sua realidade, a notar “(...) a gente busca dentro da nossa realidade explorar ao máximo as possibilidades para nossos alunos para que eles tenham oportunidades” (Professor 7). O professor 5 diz que:

“Assim, eu me coloquei muito na cabecinha da criança. Ele chega na escola, qual é a vivência que ele tem, o que ele espera e me baseando também no conteúdo, para se tornar uma base para que futuramente eles pudessem estudar esse conteúdos. Porque eu trabalho com o fundamental, e o fundamental é a base para o médio. O

fundamento, então esses conteúdos que a gente colocou a gente tá pretendendo formar uma base pra quando eles forem ver esse conteúdo no médio.” (Professor 5)

Nesse mesmo contexto, o professor 6 relata que se o assunto abordado nas aulas teóricas não for interessante para os alunos há um desinteresse por parte do mesmos, no caso, eles chegam até a sugerir um tema para a aula, “porque que hoje a gente não vai falar sobre o esporte professora?” (Professor 6)

Diferente dos demais professores, o professor 2 foi o único que disse não ter escolhido os conteúdos, segundo ele, seus conteúdos foram selecionados num fórum do qual o mesmo participou,

“Eu não escolhi esses conteúdos. Aqui no estado do RN nós tivemos um fórum em 2006, do qual eu participei aonde nós fizemos uma escolha dos conteúdos do qual a gente escolhe mais ou menos, não segue em risca porque ele é diferenciado, ainda não tem um conteúdo que atinja ao estado os termos da Ed. Física.” (Professor 2)

O ED do professor 5 diz que: “Assim, eu me coloquei muito na cabecinha da criança. Ele chega na escola, qual é a vivência que ele tem, o que ele espera e me baseando também no conteúdo, para se tornar uma base para que futuramente eles pudessem estudar esses conteúdos. Porque eu trabalho com o fundamental, e o fundamental é a base para o médio”. Sua fala nos permite inferir que o professor 5, na organização dos conteúdos, tenta considerar os interesses dos alunos e as experiências que eles dispõem, o que é o aspecto, a nosso ver, positivo, mas que não pode ser o único determinante. Podemos perceber também que o professor 5, mesmo considerando os aspectos pontuados, entende o ensino fundamental como preparatório para o ensino médio, portanto esse outro elemento tem valor significativo na escolha desse docente.

Segundo os PCN's (1998), a escolha dos conteúdos deve ser pautada em três critérios: a relevância social, as características dos alunos e a especificidade do conhecimento da área. Já Haydt (1997) destaca que ao selecionar os conteúdos, o professor deve se basear nos seguintes critérios: validade, utilidade, significação, adequação ao nível de desenvolvimento do aluno e flexibilidade.

Quando a escolha é pautada somente nos alunos pode-se incorrer no risco dessa escolha não ser a mais adequada pois, como afirma Kunz (2004), muitas vezes o aluno é carregado de uma consciência ingênua e uma das funções da escolha é justamente transformar essa forma de pensar.

De forma um pouco diversa, Soares *et al.* (1992) aponta que na seleção e organização dos conteúdos deve haver uma coerência em busca de promover a leitura da

realidade. Para tanto é necessário analisar a origem do conhecimento e estar ciente do que determinou a necessidade do seu uso. Essa perspectiva crítica para escolha dos conhecimentos não foi levantada por nenhum dos professores que compuseram esta investigação.

A partir dos critérios apresentados pelos PCN's (1998) e por Haydt (1997), pudemos perceber que os professores, de maneira geral, utilizaram uma certa coerência para escolher o que deveriam trabalhar, embora nenhum deles utilizou a totalidade dos critérios apresentados.

Os professores 1, 3 e 5 utilizaram como critérios para seleção dos conteúdos as características dos alunos. Segundo esse critério, busca-se:

“[...] guardar uma amplitude que possibilite a consideração das diferenças entre regiões, cidades e localidades brasileiras e suas respectivas populações. Além disso, tomou também como referencial a necessidade de considerar os níveis de crescimento e desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos nesta etapa de escolaridade.” (PCN's, 1998, p. 67)

Denominada de outra forma, a escolha dos professores ora citados, pautou-se no que Haydt (1997, p. 130) chama de “adequação ao nível de desenvolvimento do aluno”, o que considera que se deve “respeitar o grau de maturidade intelectual do aluno e estar adequado ao nível de suas estruturas cognitivas.” (Haydt, 1997, p. 130)

Segundo Soares *et al.* (1992, p. 64) deve-se considerar “a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos.”

O professor 5, no processo de escolha, utilizou também os critérios de “utilidade” e “significação” (Haydt, 1997). O primeiro especifica que os conteúdos escolhidos devem possibilitar a sua aplicação em situações novas. Deve atender também às necessidades e expectativas dos alunos, ajudando-se a solucionar problemas e enfrentar diferentes situações. O segundo aponta a necessidade do conteúdo estar relacionado à experiências pelo aluno vivenciadas, relacionando conhecimentos anteriores com conhecimentos novos (Haydt, 1997). O ED a seguir permite visualizar a preocupação do docente para que o conteúdo sirva para o aluno “esses conteúdos que a gente colocou a gente tá pretendendo formar uma base pra quando eles forem ver esse conteúdo no médio”, contudo associa tão somente a uma preparação para um nível posterior de ensino.

O critério de significação reduz as possibilidades da inserção de um capital cultural alheio aos conhecimentos adquiridos na vivência social, diminuindo imposição de um arbitrário cultural e, conseqüentemente, sua eternização.

4.2.1.5. FD: PRÁTICA PEDAGÓGICA: O TRABALHO DOS CONTEÚDOS

Os discursos dos professores relacionados ao desenvolvimento dos conteúdos em suas aulas foram agrupados na FD: Prática pedagógica: os trabalhos dos conteúdos.

Na AD do *corpus* sobre esta FD observou-se que os professores 1 e 4 desenvolvem sua práticas pedagógicas com ênfase em três categorias de conteúdos, ou seja, nas conceitual, procedimental e atitudinal. Nos outros professores o conteúdo procedimental é predominante, contudo é possível verificar o trato com os conhecimentos conceituais, mas um insipiente trato na dimensão atitudinal. Os Excertos de Depoimentos (ED) do Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6 e Professor 7, podem ser identificados no Quadro 8.

Quadro 8. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Prática pedagógica: os trabalhos dos conteúdos”

FD: Prática pedagógica: os trabalhos dos conteúdos	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
Professor 1	“É.. de forma conceitual, atitudinal e procedimental.”
Professor 2	“Na prática só a modalidade, é diferenciado, e aqui a gente faz uma sequência semestral dos conteúdos, do 6º ano uma coisa, 7º outra, 8º outra e 9º outra e vai aumentando o grau de complexidade.”
Professor 3	“Geralmente nós damos uma base um pouco teórica pra eles tipo, é.. conceitos, como eles.. geralmente um pouquinho de História, porque História é como nasceu, de onde vem, porque se transforma, aí nós levamos um pouco.. vamos supor que seja jogos, procurar identificar na realidade deles quais são os jogos que eles tem, do cotidiano deles, aí nós vamos fazendo um paralelo entre o que nós.. o que tem lá na teoria, o que eles vivem, proporcionar algumas vivências, principalmente fazendo um paralelo aí entre competição e recreação, competição e cooperação.”
Professor 4	“Eu trabalho nas aulas teóricas com conceitos, com princípios de cada conteúdo desses e depois eu levo para eles vivenciarem na prática e também desenvolver as questões de valores através desses conteúdos”.
Professor 5	“Através de textos, resumos, vídeos, e a vivência na prática do que foi visto na teoria.”
Professor 6	“Trabalho os conteúdos na teoria e depois levo para a prática, mas dificilmente consigo fazer esse elo.”
Professor 7	“A gente começa, na parte prática, os movimentos básicos das modalidades, lateralidade, das esferas iniciais, aí vem o contato com o material, noção de espaço, a quadra e sua forma, aí a gente passa de forma global, eles mesmos se organizarem, ele terem a capacidade de dividir as equipes na concepção deles saberem qual o melhor time que eles formam.” “(…)possibilita aos alunos construírem regulamentos, regras de campeonatos de desenhos”.

Fonte: Entrevista realizada (2012).

A partir dos ED dos professores conseguimos verificar que a maioria dos entrevistados disseram trabalhar os conteúdos na teoria e posteriormente os levam para a prática. Vale ressaltar, que os conteúdos teóricos estão relacionados à categoria conceitual e os práticos à categoria procedimental, isso de acordo com os PCN's, o qual defende que esses devem ser trabalhados a partir de três categorias, “conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes)” (Brasil, 1998a, p.19). Coll (1998 apud Darido, 2011) também defende a ideia de os conteúdos serem trabalhados nessas três dimensões.

Os professores 1 e 4 parecem trabalhar os conteúdos de acordo com os PCN's, podemos ratificar com suas falas, pois remete às vezes às ações, ao próprio documento, à conhecimentos tratados de forma teórica, bem como à aprendizagem de valores e atitudes. A seguir exporemos alguns dos ED dos professores: “É.. de forma conceitual, atitudinal e procedimental” (professor 1), e o professor 4 “Eu trabalho nas aulas teóricas ‘né’ com conceitos, com princípios de cada conteúdo desses e depois eu levo para eles vivenciarem na prática e também desenvolver as questões de valores através desses conteúdos”. Se os conteúdos forem trabalhados a partir dessas três categorias, há maior possibilidade de uma indicação mais precisa das intenções educativas (Brasil, 1998a).

O professor 6 diz que “Trabalha os conteúdos na teoria e depois leva para a prática, mas dificilmente consegue fazer esse elo”, o professor também relata que o conteúdo da prática é unicamente uma modalidade, pois os alunos não aceitam outro conteúdo.

O professor 5 também utiliza destas duas categorias para desenvolver seus conteúdos, segundo ele trabalha “Através de textos, resumos, vídeos e a vivência na prática do que foi visto na teoria”. Esse professor parece utilizar de uma metodologia diferente para que os conteúdos teóricos sejam melhor compreendidos pelo alunos, sendo estes os recursos áudio visuais, o quais, se bem utilizados representam uma ferramenta de grande valia no processo ensino-aprendizagem. Segundo Haydt (1997, p. 263) esses, “Tem como função ajudá-lo a manter uma atitude de diálogo com a classe e uma comunicação mais efetiva com os alunos, concretizando o ensino, tornando-o mais próximo da realidade e, assim, facilitando a aprendizagem”.

Outro professor que também trabalha os conteúdos na teoria e na prática é o professor 3, segundo ele:

“Geralmente nós damos uma base um pouco teórica pra eles tipo, é.. conceitos, como eles.. geralmente um pouquinho de História, porque História é como nasceu, de onde vem, porque se transforma, aí nós levamos um pouco.. vamos supor que

seja jogos, procurar identificar na realidade deles quais são os jogos que eles tem, do cotidiano deles, aí nós vamos fazendo um paralelo entre o que nós.. o que tem lá na teoria, o que eles vivem, proporcionar algumas vivências, principalmente fazendo um paralelo aí entre competição e recreação, competição e cooperação.” (Professor 3)

Podemos perceber que através do conteúdo o professor 3 procura identificar estes na realidade dos alunos e, segundo os PCN's, “os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar uma melhor leitura da realidade pelos alunos e possibilitar, assim, sua inserção transformadora nessa realidade” (Brasil, 1998a, p. 26).

Segundo o professor 2, sua forma de trabalhar os conteúdos é diferenciada, e diz que, “Na prática só as modalidades, é diferenciado, e aqui a gente faz uma sequência semestral dos conteúdos, do 6º ano uma coisa, 7º outra, 8º outra e 9º outra e vai aumentando o grau de complexidade.” Essa organização se dá em forma de ciclos, conforme é pontuado por Soares et. al. (1992, p. 34), nos quais “os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada (...).”

Assim como o professor 6, o professor 7 nas aulas práticas trabalha apenas modalidade. Segundo seu ED:

“A gente começa, na parte prática, os movimentos básicos das modalidades, lateralidade, das esferas iniciais, aí vem o contato com o material, noção de espaço, a quadra e sua forma, aí a gente passa de forma global, eles mesmos se organizarem, ele terem a capacidade de dividir as equipes na concepção deles saberem qual o melhor time que eles formam.” (Professor 7)

Sua fala permite evidenciarmos o trato dos conhecimentos nas três dimensões, com ênfase no aspecto procedimental, no qual prioriza o desenvolvimento de habilidades motoras para fins competitivos. Contudo, se estabelecermos relação com a prática docente deste profissional, podemos dizer que a dimensão atitudinal não se apresenta de forma efetiva. O que pode ser percebido na sua fala quando foca em métodos para bases de treinamento desportivo. Suas aulas iniciam com o método analítico-sintético, particularmente representado pelo método parcial, o qual segundo Greco (1998) nesse método o aluno conhece, em primeiro lugar, os componentes técnicos do jogo através da repetição de exercícios de cada fundamento técnico, os quais são logo acoplados à série de exercícios, cada vez mais complexos e mais difíceis; à medida que a ajuda e a facilitação diminuem, gradativamente aumenta a complexidade e a dificuldade das ações, em seguida o método global, que segundo Xavier (1986 apud Tenroller, 2004, p. 49) “o método global ou método complexo consiste em ensinar uma destreza motora apresentando o seu conjunto”.

Permite o desenvolvimento do aspecto atitudinal à medida que permite aos alunos tomarem as decisões para formações dos seus times, essa atitude proporciona aos alunos tomadas de decisões, contudo, o que parece levar aos alunos a formarem times a partir do critério de eficiência, o que, se não for bem conduzido pelo professor pode possibilitar a aprendizagem de atitudes seletivas e discriminadoras.

Já nas suas aulas teóricas, segundo o professor, possibilita aos alunos “construírem regulamentos, regras de campeonatos de desenhos.” O que nos parece a ênfase no aspecto procedimental.

4.2.2. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU USO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Através dos dados coletados na nossa pesquisa, elencamos (03) três aspectos importantes, os quais estão expostos na tabela 4, que nos proporcionaram verificar, a partir dos discursos dos 07 (sete) professores entrevistados, o uso dos Parâmetros Curriculares de Educação Física no ensino dessa disciplina no terceiro e quarto ciclos, atualmente chamado ensino fundamental II, assim como a interferência e a implantação desses na prática pedagógica.

Quadro 9. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e seu uso no ensino na Educação Física

Formações discursivas (FD) identificadas
Utilização dos Parâmetros Curriculares de Educação Física
Interferência dos PCN's de Educação Física na ação docente
Implantação dos PCN's e modificação da prática docente

Fonte: Entrevista realizada em 2012.

4.2.2.1. FD: UTILIZAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na FD utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, foram agrupados os depoimentos dos professores referentes à utilização deste documento em suas aulas de Educação Física.

Por meio da AD do *corpus* referente à esta FD, verificou-se que este documento é um dos principais orientadores da prática pedagógica em Educação Física, o qual é utilizado pelo Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5 e o Professor 7, apenas o Professor 6 diz não utilizar esse documento. Os Excertos de Depoimentos (ED) do Professor 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 podem ser visualizados no Quadro 9.

Quadro 9. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física”

FD: Utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
Professor 1	“Porque ao meu ver, depois que estou inserido dentro da realidade, é esse documento que dá para encaixar.”
Professor 2	“Muito, porque é um documento viável que nós temos hoje que rege muito a Educação Física em sala de aula.”
Professor 3	“Eu utilizo quase que sempre, a base de sustentação são os PCN’s.”
Professor 4	“Com certeza, porque assim, não é nem só os PCN’s, mas assim pra poder me dar um norte, porque ele é o único documento, vamos dizer assim, é.. que é a nível nacional, vamos dizer assim, o mesmo PCN nosso é o mesmo do Rio Grande do Sul, é do Brasil todo, é um parâmetro que nós temos nacional, então eu parto dele, mas não me limito só a ele, eu sempre busco também outros conteúdos, não é outros conteúdos, os conteúdos da Educação Física são esses, eu busco outros, outras abordagens que me dê suporte pedagógico.”
Professor 5	“A gente utiliza nos temas transversais questão de trabalhar um texto sobre drogas, texto sobre respeito mútuo, texto sobre sexualidade e assim, a questão mesmo de ter algumas discussões que os PCN’s traz pra gente. Mas como alguns professores que pegam alguns textos e passam pros alunos. Na montagem dos conteúdos também.”
Professor 6	“Quando surgiu o PCN’s, todo mundo estudou, houve estudos, a gente se encontrava naquela escola municipal só pra estudar PCN’s, mas terminou desligando.”
Professor 7	“Porque eu acredito que os PCN’s me dão uma contribuição muito grande, de concepção, de visão da educação física, na questão de entendimento do nosso aluno, os conteúdos que propõem lutas, ginásticas. Então ele dá o norteamento, hoje nós podemos dizer que temos material de orientação, concepção, abordagem significativa do encaminhamento da educação física. Então o PCN realmente tem uma contribuição muito importante”.

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Os excertos de depoimento (ED) dos professores que fizeram parte desta investigação nos permitiram constatar que o PCN é uma das propostas mais presentes de orientação da prática pedagógica, pois dos 7 professores, apenas um disse não utilizar esse documento em seu planejamento.

O professor 1 diz utilizar o documento em suas aulas, por ser ele o mais adequado para a realidade a qual está inserido. Justifica seu uso porque “(...) depois que estou inserido dentro da realidade, é esse documento que dá para encaixar.”

A associação dos conhecimentos à realidade deve ser um aspecto considerado pelo professor como critérios de escolha e seleção dos conteúdos, pois devem “favorecer a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção da saúde pessoal e coletiva” (Brasil, 1998a).

Segundo o professor 2, ele utiliza “Muito, porque é um documento viável que nós temos hoje que rege muito a Educação Física em sala de aula”, enunciado esse que demonstra a disseminação efetiva desse documento das escolas, talvez já incorporado no imaginário dos professores. Segundo Maroun e Vieira (2007), o imaginário poderia ser entendido como uma força social da qual somos conduzidos a agir, partilhar interesses, como uma aura que nos rodeia e nos toma e, por mais abstrato que pareça ser, é real, pois sabemos que ele existe e percebemos sua influência, embora não possamos quantificá-lo. O professor 3 também diz que “Eu utilizo quase que sempre, a base de sustentação são os PCN’s.” O professor 4 utiliza o documento, mas não se limita só a ele,

“Com certeza, porque assim, não é nem só os PCN’s, mas assim pra poder me dar um norte, porque ele é o único documento, vamos dizer assim, é.. que é a nível nacional, vamos dizer assim, o mesmo PCN nosso é o mesmo do Rio Grande do Sul, é do Brasil todo, é um parâmetro que nós temos nacional, então eu parto dele, mas não me limito só a ele, eu sempre busco também outros conteúdos, não é outros conteúdos, os conteúdos da Educação Física são esses, eu busco outros, outras abordagens que me dê suporte pedagógico.” (Professor 4)

O professor 5 diz se utilizar mais dos temas transversais. Seu discurso remete a uma preocupação urgente em nossa sociedade, os diversos problemas sociais que têm permeado a vida dos homens. Defende a ideia de associar sempre esses termos aos conhecimentos abordados nas aulas e, nessa perspectiva, é claro a dizer que utiliza o documento também no direcionamento para montagem dos conteúdos.

“A gente utiliza nos temas transversais questão de trabalhar um texto sobre drogas, texto sobre respeito mútuo, texto sobre sexualidade e assim, a questão mesmo de ter algumas discussões que os PCN’s traz pra gente. Mas como alguns professores que pegam alguns textos e passam pros alunos. Na montagem dos conteúdos também.” (Professor 5)

Os temas de urgências do país, segundo os PCN’s, podem e devem ser abordados, pois possibilitam uma reflexão e ampliação do olhar sobre o cotidiano para além do que é dado no senso comum (Brasil, 1998a). Estabelecer uma relação dos conhecimentos com a realidade é também uma proposição de Soares *et al.* (1992), contudo numa perspectiva mais crítica. Segundo os autores, a reflexão sobre os problemas da realidade é necessária para “possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social.” (Soares, 1992, p. 63)

Segundo Accioly (2011) tem-se discutido muito os Temas Transversais e sua importância, bem como as estratégias de como fazer com que eles representem muito mais

que um conjunto de orientações, isto é, que possam de fato fazer parte da prática pedagógica de todos os professores. Sem aprofundar nessa discussão, o como fazer se mostra como tema emergente, principalmente quando se identifica dificuldade dos professores em saber articulá-los para alcançar os objetivos pretendidos.

Para o professor 7, os PCN's são um documento de grande contribuição, segundo ele, utiliza esse em suas aulas:

“Porque eu acredito que os PCN's me dão uma contribuição muito grande, de concepção, de visão da Educação Física, na questão de entendimento do nosso aluno, os conteúdos que propõem lutas, ginásticas. Então ele dá o norteamento, hoje nós podemos dizer que temos material de orientação, concepção, abordagem significativa do encaminhamento da educação física. Então o PCN realmente tem uma contribuição muito importante.” (Professor 7)

Em sua fala, o professor parece defender a utilização do documento nas suas aulas, evidencia ainda sua importância no que tange aos conteúdos propostos por ele, no caso citado, as lutas e a ginástica. Perguntamos-nos: porque o professor (7) não inclui esses conteúdos, os quais acha tão interessantes, em suas aulas? Porque só a ênfase no esporte, nas modalidades, no treinamento desportivo?

O professor 6 foi o único a relatar que não utiliza o documento para o planejamento de suas aulas, mas que “Quando surgiram os PCN's, todo mundo estudou, houve estudos, a gente se encontrava naquela escola municipal só pra estudar PCN's mas terminou desligando”. O que parece é que o professor não encontrou sentido no uso do documento em suas práticas, visto que, se tivesse identificado realmente sentido, teria inserido em suas aulas. Além dos mais, não houve, pelo que nos parece, nenhuma tentativa de implementação, pois após os estudos “terminou desligando” (professor 6), o que indica que não se seguiu articulação alguma. Para nós é algo preocupante, pois para uma postura de educador, a refutação à inserção do documento poderia existir sim, mas associada à uma análise crítica do mesmo, pontuando os motivos que o levaram a não torná-lo efetivo em suas práticas, principalmente as pedagógicas.

4.2.2.2. FD: INTERFERÊNCIA DOS PCN'S DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AÇÃO DOCENTE

Os discursos dos professores relacionados à importância da interferência dos PCN's de Educação Física na ação docente foram agrupados na FD interferência dos PCN's de Educação Física na ação docente.

A partir da AD do *corpus* sobre esta FD, observou-se que o Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5 e o Professor 7 declararam considerar a interferência dos PCN's de Educação Física na sua ação docente importante. Apenas o Professor 7 relatou que o documento não faz interferência nas suas aulas. Os Excertos de Depoimentos (ED) do Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6 e do Professor 7 podem ser identificados no Quadro 11.

Quadro 11. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Interferência dos PCN's de Educação Física na ação docente”

FD: Interferência dos PCN's de Educação Física na ação docente	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
Professor 1	“Eu era Desenvolvementista porque eu trabalhava, eu trabalhei em escola particular e no momento que eu fui trabalhar na escola pública foi que comecei a trabalhar com os PCN's.”
Professor 2	“Melhorou, melhorou muito...ajudaram a evidenciar esse intercâmbio entre as escolas, porque.. é tudo quando começa a aula teórica em sala de aula, como eu falei depois dessa luta a gente tava dando os conteúdos aleatórios, uma escola trabalhava X, a outra era Y e por aí. E de acordo com os PCN's e de acordo com as últimas reuniões que nós tivemos do Estado, o que viabilizou foi se orientar mais pelos PCN's.”
Professor 3	“É.. interferiu assim é.. eles.. primeiro, os blocos de conteúdos dos PCN's ele já estava também nos meus blocos de conteúdo que eu também tava querendo trabalhar, e ele tem uma visão histórica, apresenta a realidade e alguns objetivos, ele tem alguns objetivos que serve de base para quando você vai fazer objetivos de um conteúdo seu. Então, ele interfere na prática docente.”
Professor 4	“Com certeza, porque assim, não é nem só os PCN's, mas assim pra poder me dar um norte, porque ele é o único documento, vamos dizer assim, é que é em nível nacional, vamos dizer assim, o mesmo PCN nosso é o mesmo do Rio Grande do Sul, é do Brasil todo, é um parâmetro que nós temos nacional, então eu parto dele, mas não me limito só a ele, eu sempre busco também outros conteúdos, não é outros conteúdos, os conteúdos da Educação Física são esses, eu busco outros, outras abordagens que me dê suporte pedagógico.”
Professor 6	“Não, infelizmente não.”
Professor 7	“Os procedimentos, eu era mais robotizado, até no treinamento das equipes, porque nós aqui não damos total ênfase, não privilegiamos o esporte-rendimento mas existe competição a nível escolar então a gente tem que está com as equipes devidamente preparadas e pronta pro embate. Mas mesmo assim a gente tem utilizado e se fundamentado no direcionamento dado pelos PCN's, na formação da questão dos nossos alunos, a parte do cidadão.”

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Baseado nos trechos dos depoimentos dos professores verificou-se que a interferência dos PCN's na ação do

cente dos entrevistados parece ter sido significativa.

Segundo o professor 1, o uso do documento em seu planejamento teve significativo resultado, pois o mesmo trabalhava numa escola particular e seguia uma abordagem desenvolvimentista, quando foi para escola pública, por ter outros objetivos e a realidade ser outra, sentiu a necessidade de desenvolver as habilidades propostas pelo documento, conforme é possível ver no ED: “Eu era Desenvolvimentista porque eu trabalhava, eu trabalhei em escola particular e no momento que eu fui trabalhar na escola pública foi que comecei a trabalhar com os PCN’s.” (Professor 1)

O professor 2 relata que com intervenção do PCN a sua aula:

“Melhorou, melhorou muito...ajudaram a evidenciar esse intercâmbio entre as escolas, porque... é tudo quando começa a aula teórica em sala de aula, como eu falei depois dessa luta a gente tava dando os conteúdos aleatórios, uma escola trabalhava X, a outra era Y e por aí. E de acordo com os PCN’s e de acordo com as últimas reuniões que nós tivemos do Estado, o que viabilizou foi se orientar mais pelos PCN’s.” (Professor 2)

A prática do professor 3 também sofreu influência do documento, segundo ele,

“É.. interferiu assim é.. eles.. primeiro, os blocos de conteúdos dos PCN’s ele já estava também nos meus blocos de conteúdo que eu também tava querendo trabalhar né, e ele tem uma visão histórica, apresenta a realidade né e alguns objetivos, ele tem alguns objetivos que serve de base para quando você vai fazer objetivos de um conteúdo seu. Então, ele interfere na prática docente.” (Professor 3)

Do mesmo modo, a prática pedagógica do professor 4 sofre influência do documento, ele diz, “Sim. Porque através dos PCN’s eu pude é.. perceber que esses conteúdos eles é pra ser trabalhados dentro de três processos no caso o conceitual, o procedimental e o atitudinal que antes eu me limitava, antes eu me limitava a ver apenas um processo..”

Para o professor 7, o documento também teve influências na sua prática docente, segundo ele:

“Os procedimentos, eu era mais robotizado, até no treinamento das equipes, porque nós aqui não damos total ênfase, não privilegiamos o esporte-rendimento mas existe competição a nível escolar então a gente tem que está com as equipes devidamente preparadas e pronta pro embate. Mas mesmo assim a gente tem utilizado e se fundamentado no direcionamento dado pelos PCN’s, na formação da questão dos nossos alunos, a parte do cidadão.” (Professor 7)

Os discursos dos professores são bastante recorrentes enfatizando a interferência do documento em suas aulas, mas uma interferência positiva. Assim, identifica-se que desde a

seleção dos conteúdos, como as estratégias metodológicas e até mesmo nos objetivos das aulas foram mediados pelos PCN's dando a eles uma nova organização.

Somente o professor 6 afirmou que os PCN's não interferiram na sua prática, “Não, infelizmente não”, ainda diz que, “Eu acho que pra quem trabalha eu acho que teve, eu acho que ajuda”. Pontuamos anteriormente uma reflexão sobre o não uso do documento pelo professor 6 e, por não usá-lo não há como interferir em sua prática. Mesmo não usando, o professor 6 reflete um ajuda positiva do documento para aqueles que o utilizam, mas mesmo percebendo isso não o utiliza. O que nos parece é que os objetivos do professor e dos PCN's para serem alcançados no desenvolvimento das aulas não coadunam.

4.2.2.3. FD: IMPLANTAÇÃO DOS PCN'S E MODIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Através dos depoimentos dados pelos professores na FD implantação dos PCN's e modificação da prática pedagógica, foram agrupados relatos desses referentes à modificação da sua prática pedagógica a partir da implantação desse documento.

Por meio da AD do *corpus* referente à esta FD, verificou-se que o Professor 3 e Professor 7 relataram modificar sua prática depois da implantação. Já o Professor 2 e o Professor 4 relataram que o documento teve influência significativa, mas a modificação das suas aulas não se deu apenas com os PCN's, da mesma forma o Professor 1 relata que modificou a partir da necessidade do momento, dessa maneira outros livros e autores também tiveram sua parcela nessa mudança. Os professores 5 e 7 deixaram as respostas muito vagas ou sem resposta.

Os Excertos de Depoimentos (ED) do Professor 1, do Professor 2, do Professor 3, do Professor 4 e do Professor 6, podem ser identificados no Quadro 12.

Quadro 12. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Implantação dos PCN's e modificação da prática docente”

FD: Implantação dos PCN's e modificação da prática docente	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
Professor 1	“Aí a partir disso foi que eu vi não, acho que nesse momento, eu acho que está mais adequado esta aqui para tentar desenvolver esses valores com esses alunos através das habilidades propostas pelo documento.”
Professor 2	“Não foi depois da implantação do PCN, veja bem.. até os PCN a gente via uma coisa, modifiquei, mas minha aula teórica, minha aula modalidade, depois que eu fiz minha última especialização me ajudou em sala de aula, aí se criou de 2008 pra cá um novo pensar sobre a Ed. Física brasileira, dentro desse contexto da Ed. Física em sala de aula, foi um novo repensar da

	Educação Física(...).”
Professor 3	“(...)ele ajudou muito, ele deu uma melhoria na minha prática significativa.” “PCN’s também, pelo fato de ele apresentar a Educação Física de um outro foco que eu não conhecia ainda, pelos blocos de conteúdo, pelos objetivos que são passados pela qualidade que ele apresenta na leitura quando você faz. Ele foi extremamente importante na mudança, principalmente quando ela foi... por que hoje é quase que obrigatório no município e no estado você ter uma parte teórica, então nessa parte teórica ele foi extremamente importante. Pra você montar, como dar a aula.”
Professor 4	“Modifiquei, como acabei de dizer, depois dessa leitura, depois dessa exploração desse documento eu pude, vamos dizer assim, aprofundar, aprofundar não só com os PCN’s, mas com outras leituras eu pude ver de uma forma mais ampla os conteúdos da Educação Física, como trabalhar esses conteúdos.”
Professor 7	“Eu acredito que deu mais robustez ao trabalho nosso, porque você sabe que as coisas eram feitas de forma aleatória.”

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Diante dos ED dos professores verificamos que, apesar dos demais depoimentos apontarem que as orientações dadas pelo PCN estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores que fizeram parte dessa investigação, poucos modificaram sua prática pedagógica com a chegada desse documento.

A partir do relato do professor 1, podemos perceber que houve mudança significativa na sua prática docente, mas esta não ocorreu pela implantação do PCN, e sim pela necessidade a qual estava inserido, a situação a qual estava passando, a estrutura da escola e da estrutura familiar dos alunos, “Aí a partir disso foi que eu vi não, acho que nesse momento, eu acho que está mais adequado esta aqui para tentar desenvolver esse valores com esses alunos através das habilidades propostas pelo documento.” Segundo o professor 2, a modificação de sua prática docente não se deu somente pelos PCN’s, mas também com curso de pós-graduação que o mesmo terminou, assim começou um novo repensar da Educação Física. Essa afirmação é percebida no ED:

“Não foi depois da implantação do PCN, veja bem.. até os PCN a gente via uma coisa, modifiquei, mas minha aula teórica, minha aula modalidade, depois que eu fiz minha última especialização me ajudou em sala de aula, aí se criou de 2008 pra cá um novo pensar sobre a Ed. Física brasileira, dentro desse contexto da Ed. Física em sala de aula, foi um novo repensar da Educação Física(...).” (Professor 2)

A mudança na prática docente do professor 3 foi expressiva, de acordo com seu relato, “ele ajudou muito, ele deu uma melhoria na minha prática significativa.” Ainda diz que:

“PCN’s também, pelo fato de ele apresentar a Educação Física de um outro foco que eu não conhecia ainda, pelos blocos de conteúdo, pelos objetivos que são passados pela qualidade que ele apresenta na leitura quando você faz. Ele foi extremamente importante na mudança, principalmente quando ela foi... por que hoje é quase que obrigatório no município e no estado você ter uma parte teórica, então nessa parte teórica ele foi extremamente importante. Pra você montar, como dar a aula.” (Professor 3)

O professor 4 também diz que:

“Modifiquei, como acabei de dizer, depois dessa leitura, depois dessa exploração desse documento eu pude, vamos dizer assim, aprofundar, aprofundar não só com os PCN’s, mas com outras leituras eu pude ver de uma forma mais ampla os conteúdos da Educação Física, como trabalhar esses conteúdos.” (Professor 4)

Para o professor 7, o documento veio modificar sua prática, veio dar um direcionamento, pois o mesmo trabalha de forma aleatória, segundo ele “Eu acredito que deu mais robustez ao trabalho nosso, porque você sabe que as coisas eram feitas de forma aleatória”.

O professor 6 não utiliza o PCN no seu planejamento e suas aulas são pautadas em uma perspectiva tradicional de ensino. É de se ressaltar que o referido professor teve sua formação pautada em vertentes tradicionais, com ênfase nas práticas esportivistas. Também sabemos que o processo de construção de saberes não finda no ensino superior, no entanto, não podemos esquecer que as práticas pedagógicas que buscam a formação de um aluno para além da reprodução de saberes e de vivência de movimentos estereotipados ainda é recente. Considerando esses aspectos, identificou-se insipiente apropriação desses novos saberes. Outro aspecto a considerar é que o referido professor encontra-se próximo de sua aposentadoria, portanto, segundo Shigunov e Shigunov (2001), situa-se em uma fase de desinvestimento profissional¹⁰, momento pelo qual os professores passam a se dedicar muito mais a seus interesses pessoais do que pela carreira.

¹⁰ As assertivas de Shigunov e Shigunov fundamentam-se na classificação apresentada por Huberman (1995), relativa aos ciclos de desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, especificamente sobre os conhecimentos nele tratados, é um ponto de grande valia para os questionamentos que envolvem a Educação Física, uma vez que os PCN's de Educação Física têm se configurado como um dos principais documentos orientadores das práticas pedagógicas desta disciplina. O referido documento, mesmo sofrendo várias críticas (Darido, 2001), disseminou-se nas escolas públicas em nível do país, atingindo as mais longínquas comunidades escolares.

Vale destacar que a disseminação de uma proposta pedagógica não é garantia de efetivação, isso porque diversos outros aspectos podem estar relacionados. Considerando esse aspecto, foi proposta a realização desta pesquisa, a qual objetivou avaliar a inserção dos conhecimentos tratados nos PCN's de Educação Física no contexto educacional do ensino fundamental II da cidade de Pau dos Ferros.

Para tal, foi realizada a observação das aulas e em seguida uma entrevista guiada aos sete professores de Educação Física das cinco escolas públicas do município de Pau dos Ferros, que abordam esse nível de ensino. Foram considerados somente os professores habilitados para lecionar esta disciplina e que atuam na zona urbana do município.

As principais conclusões retiradas a partir dos resultados desta pesquisa estão descritas a seguir e apontam a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, após 15 anos de sua publicação, no município de Pau dos Ferros.

Inicialmente é necessário apresentar a caracterização das aulas Educação Física, em se tratando de sua organização. Cabe indicar que elas se estruturam a partir da divisão em aulas denominadas pelos professores de teóricas e práticas, organização essa que apresenta estreita relação com os locais da realização. Assim, para os professores, as aulas teóricas realizam-se na sala de aula e as práticas em espaços como quadras, pátios, ou seja, em locais que permitem intensa movimentação. Nessa organização, as aulas teóricas de todos os professores acontecem no horário em que o aluno é matriculado e as práticas, no entanto, para a maioria dos professores (57%) realizam-se em horário inverso.

Desta caracterização algumas inferências podem ser pontuadas. A primeira diz respeito aos conteúdos abordados nas aulas, mas especificamente utilizando a definição dos PCN's quanto às dimensões dos conteúdos. Nesse prisma, os espaços acabam “determinando” a dimensão dos conhecimentos abordados, sendo que nas teóricas os conteúdos conceituais

assumem lugar de destaque, o que é bem diverso da predominância dos conteúdos procedimentais nas aulas práticas. Os conteúdos atitudinais pouco figuram nas duas perspectivas, aparecendo somente em momentos pontuais. Para Darido e Rangel (2005) é importante reconhecer que a Educação Física escolar deve considerar as dimensões dos procedimentos, conceitos e atitudes, com o mesmo nível de importância, devendo ir além do saber fazer, de ensinar atividades e jogos, buscando assim, em sua prática pedagógica, garantir ao aluno, o direito de saber por que realiza determinada atividade, tornando-o capaz de identificar os conceitos e valores relacionados ao procedimento ou prática que realiza.

É necessário considerar que, a partir das aulas observadas, na maioria dos professores investigados (71%), não havia relação direta entre os conhecimentos abordados nas aulas teóricas e práticas, embora na entrevista seja possível visualizar que os professores em outras ocasiões estabeleciam relação entre esses momentos das aulas, mas só quando o conteúdo permitia.

Assim, mesmo considerando os discursos, pode-se dizer que a relação teoria e prática não é uma constante e que só é abordada a partir da percepção dos professores sobre essa possível relação. De qualquer forma, três professores (42%) não estabeleciam relação nenhuma entre as aulas teóricas e práticas e que somente um professor investigado fazia essa relação frequentemente. Ainda cabe ressaltar um cuidado que deve existir na compreensão do que sejam esses tipos de aula, evitando pensá-la como fim em si mesmo, pois não se pode esquecer que não há separação efetiva no que seja prática e teórica, pois ambas carregam em suas constituições a influência da outra, não havendo, destarte, teoria sem prática e prática sem teoria.

É de se ressaltar que na Educação Física, historicamente, o que predominava de forma intensa era a realização de aulas exclusivamente práticas, não havendo preocupação com a aprendizagem de outros saberes. O saber fazer representava o cerne desta disciplina. Só mais recentemente é que outro olhar vem sendo dado à Educação Física enquanto prática que possibilita a formação integral. Cumpre dizer a necessidade de superar essa fragmentação, conforme afirma Darido e Rangel (2005). Corroborando esta discussão, Kunz (2004) também aponta que a teoria e a prática devem ser compreendidas como uma relação de unidade de reciprocidade dialética, e não o contrário, como se tem percebido no ambiente escolar.

Vale ainda considerar que as observações apontaram para a predominância do ensino do esporte nas aulas práticas, havendo também a incursão no conteúdo jogo. Já nas aulas teóricas, as observações e as entrevistas indicaram que os conteúdos foram bastante

diversificados, tratando de aspectos relativos aos esportes, como a introdução às modalidades esportivas, o histórico, os esportes que não fazem parte da realidade brasileira, os esportes para portadores de necessidades especiais, a questão cultural do esporte. Também foram elencadas abordagens relativas às capacidades físicas; ao desenvolvimento físico; às noções de higiene; à alimentação; aos primeiros socorros; ao corpo; ao xadrez; ao entendimento do que seja Educação Física; e aos temas transversais, como sexualidade, ética, saúde (DST e drogas).

As entrevistas apontam também que, a partir dos discursos dos professores, os conhecimentos abordados atenderiam em grande medida a proposta dos PCN's, ao pontuarem os conteúdos que devem ser trabalhados em três blocos: o conhecimento sobre o corpo; as atividades rítmicas e expressivas e os jogos, esportes, lutas e ginásticas, além da necessidade de relacionar essas temáticas aos temas transversais (Brasil, 1998a).

Dois professores também enfatizaram, nos discursos da entrevista, que abordavam em suas aulas, expressamente, os conteúdos dos PCN's e a cultura corporal de movimento. Contudo, ao analisarmos cada professor individualmente, na observação, o que se percebe é que essa diversificação não se efetiva de forma plena, pois o que predomina ainda é o conteúdo esporte e, eventualmente, são abordados outros conhecimentos. O encaminhamento das aulas deve acontecer de modo que o professor em sua prática pedagógica não se restrinja apenas a ensinar habilidades motoras ou fundamentos do esporte, mas que oportunize aos alunos a aprendizagem de outro saberes, de forma que esses sirvam de subsídio para o desenvolvimento das competências objetivas, comunicativas e sociais, conforme destaca Kunz (2004).

Bracht (1992) também critica a abordagem da Educação Física com ênfase em um ou poucos saberes, de modo que mesmo dispondo de um amplo leque de possibilidades, como o desenvolvimento do sentimento de grupo, cooperação, entre outros, o que tem se apresentado na escola é tão somente a aprendizagem do esporte, ficando a ginástica e a corrida, por exemplo, como simples aquecimento. Para o autor, o esporte passou a ser o conteúdo hegemônico da Educação Física.

Contudo, mesmo sem sua efetivação plena, é possível perceber que os conhecimentos propostos pelos PCN's começam a fazer parte das propostas pedagógicas dos professores em suas aulas teóricas. Tal afirmação pode ser ratificada nos discursos dos professores ao utilizar conceitos difundidos no documento, como os temas transversais e a cultura corporal de movimento. Todavia, a observação constatou que os professores têm

difficuldade de engajarem na prática conteúdos que não sejam relacionado ao ensino do esporte.

Nessa perspectiva, a inserção desse documento enquanto documento oficial “orientador” das práticas pedagógicas em Educação Física, começa a se tornar perceptível, mostrando-se reconhecida por todos os participantes desta investigação, valorizando o documento como importante no contexto da Educação Física. Todavia, essa inserção parece efetivar-se muito mais em nível do discurso do que como a materialização de uma prática.

Os professores, em sua maioria, demonstraram não disporem de um conhecimento aprofundado sobre o documento. Ainda sobre este aspecto, vale salientar que os docentes de formação mais recente, três deles situados no estágio de entrada e outro na fase de estabilização, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional de Huberman (2001), foram os que demonstraram maior conhecimento sobre a proposta dos PCN’s, talvez porque, como o documento é bastante recente, os seus processos de formação profissional devem ter tido os PCN’s como matéria de discussão e reflexão. Os demais professores, situados no estágio de serenidade (Huberman, 2001), além de não terem tido a oportunidade de estudar o documento, apresentam uma menor preocupação em querer mostrar trabalho, portanto, e mudar sua prática constitui-se como um desafio ainda maior.

A relação entre o domínio teórico e a prática pedagógica, embora não seja o único determinante, é algo que não deve ser descuidado. Ou seja, o inconsistente domínio teórico relativo à proposta apresentada pelo documento – PCN’s –, é um aspecto que dificulta significativamente a sua inserção na escola. Não há como implementar de forma efetiva o que só se conhece de forma superficial.

Dadas essas considerações e apesar dos PCN’s apresentarem-se como documento mais citado neste trabalho, inclusive sendo expresso por seis professores como um dos orientadores do planejamento de sua ação pedagógica, a *praxis* desses professores na sala de aula pouco considera o conhecimento relativo a este documento. O que se percebe ainda é a hegemonia do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, pautado na perspectiva pedagógica influenciada pela tendência denominada de esportivista por Darido (2005) e de competitivista por Ghiraldelli (2001), que influenciaram sobremaneira os cursos de formação em Educação Física no Brasil, principalmente nas propostas curriculares mais antigas, portanto, ainda hoje se “impregnam” nas práticas pedagógicas dos profissionais que tiveram sua formação pautada nessa precária perspectiva curricular.

Com esse espectro, o esporte figura-se como esporte na escola, ou seja, como um esporte incorporado de valores que são estimulados por um modelo de seleção, competição e formação de talentos, assumindo posição de destaque e trazendo toda uma orientação de ação pautada na organização das federações e confederações esportivas (Soares et al., 1992), portanto, todo um ideário vinculado a valores sociais do sistema econômico que rege nossa sociedade, o capitalismo.

O esporte torna-se assim, segundo Costa (1987), um eficaz meio de reprodução de uma ideologia reprodutivista, pautado no valor da vitória como expoente máximo, mas na maioria das vezes elevada, ilusoriamente, como possibilidade de ascensão social. Ao assumir essa dimensão, em se tornar hegemônica nas aulas de Educação Física, consolida-se eficazmente como reprodutor de um modelo que se funda no individualismo, transferindo para o ser individual toda a responsabilidade pelo seu sucesso na vida.

A partir dos pressupostos ora apresentados podemos dizer que os PCN's, enquanto proposta orientadora das práticas pedagógicas, distribuída nas escolas públicas, é um documento consistente enquanto proposição para reflexão e ação pedagógica na escola. Diversos trabalhos foram desenvolvidos a fim de pensar uma implementação, não ficando somente no discurso teórico. Desses, podemos destacar os Parâmetros em Ação de Educação Infantil (1999) e do Terceiro e Quarto ciclo (s.d.), num âmbito mais geral, bem como Darido e Rangel (2005); Darido et. al. (2011), que enfocam especificamente a disciplina Educação Física.

Os trabalhos de Darido et. al. (2011), além de se apresentarem como proposições práticas, são embasadas teoricamente e dão um aspecto mais crítico ao documento. Permitindo assim o desenvolvimento de uma atitude consciente diante de vários “porquês” imersos nos conhecimentos da cultura corporal de movimento, como a discussão da mulher no esporte, os padrões de beleza impostos, a proliferação da indústria da ginástica, do calçado e da vestimenta para prática do esporte e da atividade física, a mídia, a cooperação e a competição (Darido et. al., 2011).

A falta de uma reflexão mais profunda era um aspecto que considerávamos problemático, visto que, as reflexões que o documento pontuava constituíam-se no que denominamos de crítica comedida, isso porque apresenta em seus objetivos uma reflexão superficial sobre a organização social, direcionando suas ações para uma formação cidadã, ou seja, para uma adequação à realidade social previamente determinada. Possibilitar uma atuação mais autônoma e crítica, mas só para a prática e vivência no esporte é algo insipiente.

Para que haja uma aprendizagem consciente e reflexiva esta deverá se estender para além dos muros da escola, de modo que ensinar a refletir na escola é ensinar a refletir sobre a vida.

A partir das considerações que pudemos levantar é possível dizer que o documento encontra-se presente nos discursos e nas práticas dos professores, todavia essa inserção não efetiva-se de forma plena e ainda encontra-se distante do que prega o documento dos PCN's. Além do mais, os professores não demonstram um consistente domínio teórico em se tratando da proposição dos PCN's e ainda encontram-se arraigados pelas tendências que influenciaram a constituição da educação física, como a competitivista, o que faz com que o esporte assuma hegemonia nas aulas, em especial nas práticas. Por fim, ressaltamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física constituíram-se como uma estratégia para suplantação das práticas tradicionais de ensino e, embora haja avanços, há muito que caminhar para que seus objetivos sejam plenamente atingidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accioly, D., Almeida, R., Feital, A., Souza, A. & Oliveira, J. M. de S. (2011, Febrero). Parâmetros Curriculares Nacionais: a relação teoria e prática na atividade docente em Educação Física Escolar. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 15(153). Recuperado em 10 de fevereiro, 2013, de <http://www.efdeportes.com/>
- Marchi, W., Júnior. (2005). Jogo e Esporte: manifestações histórico-culturais no modelo de análise sociológica de Norbert Elias. In. Carvalho, A. B. & Brandão, C. F. *Introdução a Sociologia da Cultura Max Weber e Norbert Elias*. São Paulo: Avercamp.
- Almeida, C., & C, M. T. (2007, Marzo). O desinteresse pela Educação Física no ensino médio. *Revista Digital*. Buenos Aires, 11(106). Recuperado em 13 de Janeiro, 2013, de <http://www.efdeportes.com/>
- Almeida, G. S. (1991). *Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aula*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Battistuzzi, V. M. (2005). *O esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de Educação Física escolar*. Dissertação de mestrado, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil.
- Batista, L. C. da C. (2001) *Educação física no ensino fundamental*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Bastos, A. P. P. (2011). *Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que os professores de Educação Física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Betti, M. (1991). *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- Borelli, J. D. V. P. *Pensando a relação teoria e prática na formação docente*. Recuperado em 15 Julho, 2014, de UNIFAN/UFG - http://www.researchgate.net/publication/242144879_pensando_a_relao_teorica_e_pratica_na_formacao_docente
- Bourdieu, P. (2002) *A dominação masculina* (2a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2008) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1990) Programa para a sociologia do esporte. In. Bourdieu, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Borges, C. M. F. (1998) *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus.

- Bracht, V. (1989) Educação Física a busca da autonomia pedagógica. *Revista de Educação Física da UEM*, 1(0), 28-34.
- Bracht, V. (1992) *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- BRASIL. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. (1998a) *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. (1998b) *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Senado Federal.
- BRASIL. (1999) *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica*. Brasília: MEC.
- Carvalho, A. C. D. (2000). *A Educação Física e a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, Brasil.
- Caparroz, F. E. (2003). Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física. “O que não pode ser que não é o que não pode ser que não é”. In. Bracht, V. *Educação Física no Brasil e na Argentina*. Campinas: Autores associados.
- Ceccon, C., Oliveira, M. D. & Oliveira, R. D. (1982). *A vida na escola e a escola da vida*. (34a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Certeau, M. de. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Costa, V. L. M. (1987) *Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?* (2a ed.) São Paulo: IBRASA.
- Daolio, J. (2007) *Educação Física e o conceito de cultura*. (2a ed.) Campinas, SP: Autores Associados.
- Darido, S. C., Betti Rangel I. C., Ramos, G. N. S., Galvão, Z., Ferreira, L. A., Silva e Mota, E. H., Rodrigues, H. L., Sanches, L., Pontes, G. & Cunha, F. (2001) A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, 15(1), 17-32.
- Darido, S. C. (2003) *Educação Física na Escola: Questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Darido, S. C. (2005) *Educação física escolar: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan,.
- Darido, S. C. (Org.). (2011) *Educação física escolar: compartilhando experiências*. São Paulo: Phorte.

Ana Alice Câmara. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física: Caminhos Trilhados e Caminhos a Trilhar.

Dinis, N. F., & Lima, F. M. (2007) Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. *Currículo sem Fronteiras*. 7(1), 243-252.

Fischer, R. M. B. (2001) Foucault e a Análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. 114, 197-223.

Foucault, M. (1999) A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* (23a ed.). Petrópolis: Vozes

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. (21a ed.) São Paulo: Paz e Terra.

Galvão, Z., Rodrgiues, L. H. & Silva, E. V. M. E. Esporte. In: Darido, S. C. (2005). *Educação física escolar: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan.

Ghiraldelli, P., Jr. (2001). *A Educação Física Progressista*. (7a ed.) São Paulo: Loyola.

Gomes, A. et al. (200). *Organizações em transição – contributo da Psicologia do Trabalho e das Organizações*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Gramorelli, L. C. (2007). *O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Greco, P.J. (1998). *Iniciação esportiva universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Guia de apresentação de teses (2015). *Tabelas, quadros e figuras*. São Paulo: Faculdade de saúde pública de São Paulo. Recuperado em 22 Junho, 2015, de http://143.107.174.39/html/pt/paginas/guia/i_cap_04.htm

Haydt, R. C. C. (1997). *Curso de didática geral*. (3a ed.) São Paulo: Ática.

Haetinger, M. G. (2005). *O universo criativo da criança: na educação*. Brasil: Instituto criar.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Cidades*. Recuperado em 20 Junho, 2014, de <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240940>

Impolcetto, F. M. (2011). Voleibol. In: Darido, S. C. *Educação física escolar: compartilhando experiências*. São Paulo: Phorte.

Kunz, E. (2004). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. (6a ed.) Ijuí: Unijuí.

Lavoura, T. N., Botura, H. M. L., & Darido, S. C. (2006). Educação Física Escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. *R. da Educação Física/UEM*. Maringá. 17(2), 203-209.

Libaneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

- Lima, M. E. de, & Neira, G. M. (2010, Fevereiro). O currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* ISSN: 1681-5653. 51(5), 1-10.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maroun, K. & Vieira, V. (2007). Imaginário Social e Educação Física: um novo olhar sobre a cultura corporal do movimento. *R. da Educação Física/UEM*. 18(2), 219-225.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., Cruz, O., Neto, & Gomes, R. (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (14a ed.) Petrópolis: Vozes.
- Mizukami, M. da G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Morin, E. (2007) *Os Sete Saberes necessários a Educação do Futuro*. São Paulo, Cortez.
- Neira, G. M., Nunes, M. L. F. (2009). *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2012) A educação como ela é. *Revista Educação: Bourdieu Pensa a Educação*. São Paulo. (2a ed.) 2 (5), 36-45.
- Oliveira, V. M. de. (1994). *Consenso e conflito da educação física brasileira*. Campinas: Papirus.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. (6a ed.). Campinas, SP. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2007). *Análise do discurso: princípios e procedimentos* (7a ed.). Campinas: Pontes.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. (40a ed.) Campinas: Autores associados.
- Shigunov, V. & Shigunov, A., Neto. (2001). *A Formação Profissional e a Prática Pedagógica: Ênfase nos Professores de Educação Física*. Londrina, Paraná: O autor.
- Silva, A. C. da, & Pires, G. de L. (2012). A Relação Teoria e Prática na Educação Física Escolar: um constante desafio em questão. *Anais. II Congresso Internacional de Formação de Profissional em Educação Física*. Florianópolis, SC, Brasil. 1521-1532.
- Silva, T. T. da. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silveira, L. L. (1999). *Metodologia do ensino superior*. Lavras: UFLA/FAEPE.

Ana Alice Câmara. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física: Caminhos Trilhados e Caminhos a Trilhar.

Silveira, D. T., & Córdova, f. P. (2009). A pesquisa científica. In. Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T., *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, M. E. M. P., Castellani, L. Filho., Escobar, M. O., & Bracht, V. (1992) *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Soares, C. L. (1996) Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Rev. paul. Educ. Fís.* São Paulo, supl.2, 6-12.

Szymansky, H. (Org.). (2010). *A Entrevista na Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora.

Tenroller, C. A. & Merino, E. (2006). *Métodos e planos para o ensino dos esportes*. Canoas: Ed Ulbra.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vianna, H. M. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora.

Virões, M. B. A. R. de A. (2013). *O papel da escola na educação de valores*. Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Observação das aulas de Educação Física

Escola 3

Professor 6

Aula 01

O horário normal para o início das aulas no turno matutino é as 7:00h, assim o professor já se encontrava presente na escola, e ao tocar o sino a mesma se direciona para a sala de aula. Vale destacar que as duas aulas do professor 6 acontecem no horário regular de matrícula do aluno.

Ao chegar à sala, a ansiedade dos alunos mostrou-se muito evidente. Havia um desejo, a nosso ver, muito grande para que a aula fosse realizada fora da sala de aula, onde os alunos questionavam ansiosos se a aula, naquele dia, seria na quadra. O que nos parece nessa visão inicial é uma certa repulsa dos alunos em se tratando da realização das aulas em sala.

Percebeu-se também que os alunos não sabiam o que seria realizado, como se cada aula fosse uma incógnita. A existência do planejamento, pelo menos de forma geral, não se mostra acessível aos alunos. Não se quer dizer que os alunos precisam conhecer a fundo o planejamento, mas um conhecimento que lhes permita saber o que está sendo trabalhado ao longo de uma unidade ou bimestre.

Após o professor dar alguns recados, conduziu os alunos para a quadra. Os meninos receberam uma bola de futsal e se dirigiram para a quadra, onde os mesmos foram responsáveis pela organização e formação das equipes, e as meninas, de posse de uma bola de vôlei, ficaram próximas da quadra brincando de voleibol.

Identificou-se também nesta aula a ênfase num único conteúdo, o esporte, contudo o mesmo foi tratado sem intervenção do professor. Tanto o futsal, realizado pelos meninos, e o voleibol, realizado pelas meninas, mas em forma de jogo, foram atividades que costumeiramente parecem ser realizadas e de acordo com o interesse dos alunos, que definem de certa forma como jogar. Na aula, não houve mediação pedagógica do professor, o que a tornou restrita ao fazer, ao jogar.

Os conteúdos conceituais relativos aos esportes não são trabalhados pelo professor. Não se discutiu definições; não se refletiu sobre as regras, nem mesmo foram pontuadas; não

se estabeleceu relação com temas transversais como saúde; em síntese, os conteúdos conceituais não se materializaram na aula.

Os conteúdos foram tratados enquanto procedimentos e não se percebeu nenhum trato que pudesse identificar na aula a abordagem de conhecimentos conceituais e atitudinais.

Ao sinal do toque do sino, o professor recolhe o material e os alunos se dirgerem para sua sala sem nenhuma reflexão sobre o que foi desenvolvido na aula.

Aula 02

No segundo dia de observação, o professor já se encontrava em outra turma, mas o procedimento foi o mesmo. Foi até a sala de aula, deu alguns avisos, em seguida se direcionaram para a quadra, novamente sem nenhum direcionamento, os próprios alunos escolheram uma atividade, no caso o jogo de queimada, e iniciaram a brincadeira. Vale salientar que, nessa turma observada, não houve divisão por sexo. Os meninos e as meninas participavam juntos da mesma atividade. A hegemonia do esporte enquanto conteúdo predominante desaparece, pelo menos nessa aula. O foco abordado aqui é o jogo, o qual é abordado enquanto e tão somente como conteúdo procedimental. A aula é pautada no simples ato de jogar. Não há nenhuma reflexão nem discussão sobre possíveis conhecimentos que pudessem ser tratados na aula.

Nesse sentido, analisando o contexto das aulas a partir das dimensões ora citadas, podemos perceber a não apresentação da dimensão conceitual nas aulas práticas, no caso, as aulas que foram observadas. Tal compreensão se deve porque não se percebeu nenhuma ação pedagógica que levasse o aluno a pensar sobre conhecimentos que pudessem ser tratados nas aulas ditas práticas, muito menos uma reflexão possível sobre a cultura corporal de movimento.

Quanto à dimensão atitudinal, não constatamos no decorrer da aula analisada nenhum direcionamento para o alcance de objetivos relacionados à formação de atitudes pautados numa moral e numa ética. Qualquer aprendizagem que tenha ocorrido, enquanto aprendizagens de valores e atitudes deu-se a partir do que os PCN's de Educação Física chamam de currículo oculto.

A aula termina ao toque do sino, e sem nenhuma conversa e reflexão a professora recolhe o material e os alunos se direcionam para a sala.

Escola 3

Professor 3

Aula 01

As aulas do Professor 3 são realizadas em dois horários distintos. A primeira aula observada foi realizada no horário inverso ao que o aluno é normalmente matriculado. Esta se desenvolveu na quadra de esporte da escola, portanto com enfoque na prática, sendo a modalidade o voleibol.

O professor iniciou a aula explicando aos alunos o que será trabalhado e o porque do desenvolvimento de determinados conhecimentos daquele conteúdo. Em seguida realiza jogos pré-desportivos, mas direcionados para aprendizagem de elementos presentes do voleibol, como os deslocamentos laterais, frontais e de costas, bem como possibilitando o desenvolvimento da visão periférica. Nessa parte da aula, podemos perceber o entusiasmo e animação dos alunos durante as atividades, sempre direcionadas pelo professor, mas com a participação frequente dos alunos, instigados pelo professor para resolução dos problemas que surgiam durante a aula.

Na segunda parte da aula, o foco já estava direcionado para os fundamentos técnicos. O professor apresenta a tarefa, explicando como é realizada e, em certos momentos, pede para que alguns alunos demonstrem. A partir da inserção dos elementos técnicos, a aula parece ficar mais monótona, de tal maneira que alguns alunos parecem se sentirem incapazes para conseguir realizar as atividades, mas o professor pede que não desistam e solicita que tentem novamente. O professor está constantemente atuando como motivador e mediando as aprendizagens. Na realização das tarefas está frequentemente questionando e fazendo apontamentos sobre os problemas e dificuldades que estão surgindo, possibilitando assim, que os próprios alunos tentem solucioná-los

Nesse momento da aula, os conteúdos conceituais estão bem presentes, pois as tarefas se dão a partir deles, por exemplo, solicita-se que em duplas, os alunos realizem o toque, em seguida pede que realizem a manchete, à medida que os alunos vão realizando as atividades o professor vai analisando os desempenhos e identificando possíveis erros e sempre pontuando, realizando interferências do tipo, “o toque é abaixo da cabeça”. Interferências desse tipo se constituem como aprendizagens conceituais, pois possibilitam ao aluno identificar as características do fundamento e, numa autoanálise, verificar se está realizando de forma correta a partir da característica dada. Possibilitam-se assim reflexões do tipo: “estão

realizando o toque acima da cabeça?”; “o toque acima da cabeça é o certo, portanto se eu realizar abaixo da cabeça, estarei realizando de forma errônea”.

As atividades realizadas em grupo se constituíram em ótimos ambientes de abordagens dos conteúdos atitudinais. A necessidade do outro para realizar a atividade e a vivência com o outro possibilita a formação de valores pautados na coletividade. Percebeu-se em diversos momentos alunos indicando aos colegas como deveria ser feito para fazer melhor, interação entre os alunos discutindo a tarefa. Percebeu-se, em sua maioria, o desejo de que o outro aprenda e que a aprendizagem do outro se tornaria um meio eficaz para melhoria do rendimento do grupo.

Para finalizar a aula, é realizado o jogo propriamente dito de voleibol. O time é selecionado por dois alunos escolhidos pelo professor, que procederam a escolha utilizando o critério: o nível de habilidade. Entendemos que neste momento seria possível abordar o conhecimento atitudinal, discutindo questões relativas a valores que nos tomam, como a necessidade de vencer.

No jogo, percebemos o trato com os conteúdos conceituais, em se tratando principalmente das regras relativas a ele. Os conceitos relativos às questões táticas também estavam presentes, inclusive a maioria já demonstrava dominar os conhecimentos sobre o rodízio simples. Alguns alunos, que eventualmente se “perdiam” na hora de realizar o rodízio, bem como não sabiam para onde ir, eram lembrados pelos colegas. Essa ação se constitui como materialização da aprendizagem dos conteúdos conceituais e da vivência de atitudinais.

Contudo, cabe destacar que, o calor do jogo e a ênfase por vencer fazia que alguns alunos cobrassem em demasia outros, às vezes até de forma desrespeitosa. Nesse momento, acreditamos que o professor deveria interferir e aproveitar o espaço para uma discussão relativa à valores do esporte e humanos, em se tratando do respeito ao outro.

A aula terminou sem nenhuma conversa final, na qual o professor poderia iniciar uma discussão sobre o que foi trabalhado, identificando as dificuldades e refletindo sobre as próprias ações realizadas no decorrer da aula.

A dimensão dos conteúdos na aula observada é bastante presente. O professor, antes de dar início à aula já faz os direcionamentos necessários, explicando aos alunos o que e o porque será trabalhado determinados conhecimentos daquele conteúdo, no caso, o voleibol. Quanto aos procedimentos, durante toda a aula, o professor interfere, faz correções e questionamentos quanto aos movimentos, possibilitando ao aluno um saber-fazer. Vale ressaltar que, durante a aula o professor também está constantemente abordando

conhecimentos relativos à técnicas e regras, de maneira a levar os alunos a refletirem sobre as mesmas. Quanto às atitudes, percebeu-se em diversos momentos possibilidades e desenvolvimento de questões relativas à aprendizagem de valores e atitudes, havendo um espaço de liberdade para isso, contudo, a atuação do professor poderia ser mais efetiva, aproveitando os diversos momentos que surgiram para discussão e reflexão sobre atitudes presentes na aula.

Aula 02

A realização da aula do professor 3 se deu na sala de aula. Ao toque do sino, o professor e os alunos se direcionaram para a sala de aula. O professor cumprimenta os alunos faz uma breve conversa e em seguida explica o conteúdo que seria trabalhado ao longo do bimestre, no caso as lutas, e como pretendia trabalhar. Falou sobre o que esperava abordar do conteúdo, além da leitura e discussão de textos, através de vídeos de lutas, rodas de capoeira, bem como a realização de uma apresentação de karatê, contudo, explicou aos alunos que por conta do pouco tempo que teria, nem todas as atividades seriam realizadas.

Dando início ao conteúdo, o professor entregou alguns textos aos alunos, os quais tratavam da relação entre luta e violência. Como estratégia, solicitou que fosse feita a leitura e em seguida que os alunos respondessem a um questionário que foi copiado no quadro. Estipulou o prazo até a próxima aula para que esse fosse respondido e a partir dele seria feita uma discussão sobre o texto partindo das questões apresentadas.

Toda a aula foi destinada a resposta das questões e o professor ficava frequentemente solicitando aos alunos que tentassem responder o questionário, procurando interpretar o texto e não somente a transcrição das respostas.

Nessa aula podemos perceber que a dimensão conceitual foi a que ficou mais clara, pois através dos textos poderiam ser extraídas informações relativas à luta e a relação dessa com a violência. A dimensão procedimental também estava presente na atuação do aluno ao ler, interpretar e responder as questões. Embora se possa dizer que ao desconstruir a visão que associa a luta à violência se constrói novos valores, entendemos que nesta aula a dimensão atitudinal não esteve tão presente, talvez porque como a discussão ficou para a aula seguinte, não se pode perceber de fato se e até que ponto a dimensão atitudinal efetivamente foi abordada.

Escola 1

Professor 1

Aula 01

Ao toque do sino, o professor direciona-se para a sala de aula. Entra, cumprimenta os alunos, faz a chamada, brinca com alguns alunos, em seguida explica que irá levá-los para o pátio a fim de abordar o conteúdo que fora trabalhado anteriormente em sala de aula, as capacidades físicas.

Ao chegarem ao pátio, o professor fez uma breve explanação do conteúdo já trabalhado, no caso, as capacidades físicas e, dentre elas, a velocidade e velocidade de reação. Utilizou como estratégia o jogo.

Em seguida, começou as atividades. Propôs um jogo de estafeta, no qual iria relacioná-lo aos conteúdos discutidos. Na estafeta eram desenvolvidas atividades motoras que mobilizavam as capacidades físicas, em especial a velocidade, a velocidade de reação e a agilidade. À medida que as atividades eram desenvolvidas, o professor discutia e fazia questionamentos junto aos alunos sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados.

Os conteúdos conceituais e procedimentais estão bem articulados, pois à medida que trabalha na teoria os mesmos são desenvolvidos na prática. A dimensão atitudinal esteve presente já que o professor está aberto ao diálogo e realiza negociações, as quais sempre são pautadas no consenso. O espaço de liberdade presente na aula se aflora como ambiente propício para o desenvolvimento de atitudes e valores pautados no respeito ao outro. No entanto, outros valores poderiam ser desenvolvidos em suas aulas, como questões relativas a diferenças individuais em se tratando de nível de desenvolvimento das capacidades físicas, possibilitando assim pensar essa diferença enquanto elemento de integração a partir do respeito à diferença e não uma forma de discriminação.

Ao final, o professor chamou todos os alunos, ratificando o que foi trabalhado.

Escola 2

Professor 2

Aula 01

A aula observada foi desenvolvida na quadra de esportes da Universidade, que foi cedida pela mesma e obedecendo ao seu horário disponível, horário inverso ao que o aluno é normalmente matriculado.

Os alunos chegaram para a aula e, como nos parece de costume, realizaram o alongamento e aquecimento, em seguida, iniciaram o jogo propriamente dito da modalidade esportiva Fustal, sem nenhuma contextualização por parte do professor. De acordo com o desenvolvimento do jogo, o professor veio a intervir, fazendo algumas observações sobre as técnicas e a tática do jogo.

As aulas são baseadas apenas em treinamento esportivo, participando apenas aqueles alunos, no caso, os meninos, que compõem o time de futsal da escola, cujo objetivo se volta para a participação de campeonato municipais e estaduais.

Os conteúdos procedimentais predominam na aula e os conceituais poucos são abordados limitando-se às observações feitas pelo professor sobre aspectos técnicos e táticos a serem apreendidos. A dimensão atitudinal não se encontra presente na aula.

Aula 02

Novamente a aula foi desenvolvida na quadra de esporte da Universidade, no horário inverso ao que o aluno é normalmente matriculado. Seguindo o mesmo padrão da aula anterior, os alunos chegaram na quadra cumprimentaram o professor e realizaram o mesmo procedimento alongaram, aqueceram e em seguida iniciaram o jogo de futsal propriamente dito, sem nenhuma mediação e reflexão, apenas com interferências do professor quanto as ações técnicas e táticas da modalidade.

As dimensões desenvolvidas foram as mesma da aula anterior, ênfase na procedimental com poucos momentos sendo pontuados a conceitual, a atitudinal novamente não se apresentou nessa aula.

Escola 4

Professor 4

Aula 01

As aulas do professor 4 são realizadas no mesmo turno em que os alunos estão normalmente matriculado. Ao toque do sino, o professor se direciona para a sala de aula, entra, cumprimenta os alunos, brinca, faz a chamada e em seguida dá início a sua aula, esta será realizada na sala de aula. O professor apresentou o conteúdo a ser trabalhado e explicou que o mesmo seria escrito no quadro e transcrito pelos alunos para o caderno, pois a escola não dispunha de recursos para impressão para cada aluno.

O desenvolvimento dos 50 min. de aula foram todos destinados à escrita desse texto. Ao final, o professor falou para os alunos que na aula seguinte explicaria o texto.

Pôde-se perceber que nessa aula a dimensão a qual se teve ênfase foi a conceitual, no momento em que o professor deixa claro o que será tratado na aula, bem como pode-se dizer que no texto copiado são encontradas informações referentes ao corpo.

Aula 02

Como procedimento diário ao toque o professor se direciona para sala, cumprimenta os alunos, faz a chamada e inicia a aula propriamente dita, novamente a aula será realizada em sala de aula.

Dando continuidade ao que fora trabalhado na aula anterior o professor solicitou aos alunos que grifassem as palavras as quais não conheciam, e assim disponibilizou um certo tempo para que eles o fizessem. Ao término, convidou-os para que apresentassem as palavras grifadas, e assim o fizeram. A cada palavra dita por um aluno o professor o questionava: “na sua opinião, qual o significado dessa palavra? O que você compreende sobre ela? Analise essa palavra dentro do contexto, conseguiu entender?”

A aula foi desenvolvida sempre com muito diálogo e reflexão. O professor antes de responder as perguntas esperava que os alunos primeiro dessem suas respostas, e só depois era que o mesmo fazia suas interferências. O docente terminou a aula questionando aos alunos se tinham entendido o texto e se os mesmos tinham ficado com alguma dúvida.

Já na sua segunda aula, nos fica mais evidente a ênfase nas três dimensões; a procedimental, na medida em que alunos grifam as palavras desconhecidas, interagem, participam dos questionamentos, fazendo suas reflexões; conceitual, quando os alunos apresentam seus entendimentos sobre as palavras desconhecidas, bem como quando o professor interfere nas discussões, complementando o que já foi dito pelos alunos. A dimensão atitudinal é abordada quando os alunos participam das discussões, pois, ao participar, eles tornam-se sujeitos, permitindo assim o desenvolvimento da autonomia, além do mais, quando se discutem os padrões de corpo perfeito impostos pela sociedade, leva-se os alunos a uma reflexão, a qual pode se constituir numa mudança de atitude perante a realidade.

Aula 03

Na terceira aula, o professor solicitou aos alunos as palavras que foram grifadas na aula passada, ou seja, as palavras que não eram do conhecimento dos mesmos, em seguida os levou para biblioteca para que pesquisassem os conceitos dessas. A pesquisa foi feita em dicionários. Ao final na aula, o professor voltou com os alunos para sala, e lá foi discutido se as definições dos alunos, daquelas que foram construídas nas aulas e do dicionário apresentavam semelhanças.

Nessa 3ª aula observada, possibilitou-se estabelecer novas relações com os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores com novos conhecimentos pesquisados por eles próprios na biblioteca, formando assim novas significações, e conseqüentemente, um aluno sujeito inserido no processo ensino- aprendizagem.

Escola 2

Professor 5

Aula 01

A aula do professor 05 inicia logo após o toque do sino, quando o mesmo se direciona para sala de aula, vale salientar que suas aulas acontecem no horário regular de matrícula do aluno. O professor entra na sala, cumprimenta os alunos faz chamada e explica aos alunos que nessa aula será trabalhado com o um filme.

O conteúdo trabalhado pelo professor naquele momento era as “Diferenças”, assim sendo sua aula foi desenvolvida a partir do filme, *Meu nome é rádio*, o qual trata, a partir de uma história real, da história de Rádio, apelido de um jovem com necessidades especiais, fã de um time futebol americano, e que era rejeitado pela sociedade. O técnico desse time, Jones, ao saber de sua paixão pelo time e da exclusão que esse jovem sofria, com sua determinação faz com que as pessoas aos poucos passem a admirar e respeitar o jovem.

O desenvolvimento da aula consistiu somente em assistir ao filme, visto que era muito longo. Não houve nenhuma discussão prévia a respeito do que seria trabalhado, talvez pelo fato de a aula ter um tempo restrito, ficando essas discussões para aulas posteriores.

Cabe considerar que ao assistir ao filme, o enredo que ele apresenta já se constitui numa abordagem conceitual, por apresentar uma visão em relação ao respeito sobre as diferenças e do direito de todos ao existir, direito esse que é de todos e não simplesmente das pessoas “ditas normais”. Poder-se-ia dizer também que ao assisti-lo estar-se-ia também abordando a dimensão atitudinal. É necessário ressaltar ainda que, em conversa informal, o professor pontuou que já havia abordado o conteúdo diferença em aula anterior.

Aula 02

Como de costume o professor se direciona para sala após o toque do sino, os alunos já se encontravam presentes na sala, pois nessa aula iria ser desenvolvida uma avaliação a partir dos conhecimentos relativos às diferenças, conteúdo que estava sendo trabalhado pelo professor em aulas anteriores. Nessa avaliação foi apresentado um pequeno texto com o tema: *Sou diferente*. Os alunos leram-no e responderam a uma única questão: “Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido preconceito? Faça um breve texto contando essa situação.”

A avaliação apresentada, embora não fosse uma aula em que houvesse interação entre professor e aluno, e aluno/aluno, era necessária a mobilização de conhecimentos apreendidos ao longo das outras aulas, mobilizados a partir de esquemas cognitivos, mas tendo como foco uma temática central. Nessa perspectiva, mesmo em forma de avaliação, o conteúdo conceitual estava presente. As dimensões procedimentais e atitudinais também. A primeira, porque a resposta à questão necessitava de uma atuação efetiva do aluno, para ler, refletir sobre as questões, mobilizar conhecimentos anteriores e produzir a resposta. Quanto aos conhecimentos atitudinais, como consideramos que esses representam uma reflexão sobre a realidade e sobre os valores nela presentes, reflexão essa que pode se constituir numa mudança de atitudes, a avaliação da forma que fora expressa e que é resultado de uma sequência de ações em aulas posteriores levaria a expressão de um pensar que seria pautado na reflexão sobre a diferença, portanto, não haveria como dizer que a dimensão atitudinal não fora abordada na avaliação.

Escola 5

Professor 7

Aula 01

A primeira aula do professor 7 observada foi na quadra, sendo esta desenvolvida no horário inverso ao que o aluno é normalmente matriculado. A turma era composta apenas por meninos, percebeu-se que não havia nenhuma turma que atendesse ao gênero feminino.

O conteúdo que o mesmo trabalhou foi o esporte, mais especificamente o futsal, onde os alunos eram treinados para participação em competições escolares municipais e estaduais.

O professor inicia a aula falando sobre o aquecimento e os alunos ficam organizados em fileiras. A aula prossegue seguindo os moldes tradicionais de ensino, ou seja, solicitando que os mesmos iniciassem o aquecimento realizando corridas e movimentos para os membros inferiores. Cabe deixar claro que, quando o professor fala do aquecimento está abordando a dimensão conceitual dos conteúdos, embora essa seja apresentada de modo diretivo. O professor fala e os alunos escutam, absorvendo as informações.

Para que se dê início ao jogo é solicitado que os goleiros tirem os times e assim se inicia a atividade, sem reflexão nem discussão, apenas um jogo pautado em regras.

Nesta aula o aspecto com maior ênfase foi o procedimental, o jogar. A dimensão conceitual se materializaria no cumprimento das regras, que eventualmente eram lembradas pelo professor e pelos colegas. Só para ratificar, esta dimensão também foi desenvolvida no início da aula, quando o professor falou um pouco sobre o aquecimento, que poderia possibilitar a reflexão dos alunos sobre a importância de tal atividade. Não se percebeu expressamente a abordagem dos conteúdos atitudinais.

Aula 02

A segunda aula do professor 7 também foi realizada na quadra, onde os alunos já esperavam para a chegada do professor. Com o mesmo conteúdo da aula anterior, futsal, a aula também é desenvolvida nos moldes tradicionais.

O professor inicia a aula como na anterior, realizando um aquecimento. Contudo nesta, antes do jogo propriamente, realizou um treino técnico, trabalhando passe/condução, passe/domínio e o passe forte.

Durante a realização dessas atividades o professor sempre fazia orientações de como deveria ser feito o passe, fazendo sempre correções. Nesta aula, há uma ampliação dos conhecimentos abordados em relação à aula anterior. Os elementos técnicos são apresentados e abordados, embora realizados a partir da repetição mecânica dos gestos técnicos.

Conceitos, conhecimentos e características relativas ao passe, condução e domínio são apreendidos, tanto a partir da vivência desses elementos, como também a partir das orientações dadas pelo professor. A dimensão conceitual, desta forma, apresentava-se de maneira bem evidente.

Depois do treino técnico, o professor formou as equipes e deu início a partida, fazendo sempre substituições e dando orientações técnicas e táticas, sem possibilitar reflexão dos alunos.

Dadas essas considerações, os conteúdos procedimentais tornam-se o principal aspecto trabalhado nas aulas. Os conceituais estão presentes, mas em menor intensidade e todos eles relativos aos elementos técnicos, táticos e às regras do esporte.

APÊNDICE II

Guião de Entrevista



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Ana Alice Cavalcante Câmara

e-mail: aninha.cavalcante.2@gmail.com

GUIÃO DA ENTREVISTA

Prezado Professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a inserção dos saberes tratados dos PCN's de Educação Física no contexto educacional do ensino fundamental II da cidade de Pau dos Ferro-RN, bem com, identificar os conhecimentos tratados nos PCN's de Educação Física estabelecendo uma relação entre o que o documento propõe, o que é tratado na escola e seu uso. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Nome:

Gênero: Masculino () Feminino ()

I - PARTE

1. Onde são realizadas as aulas de Educação Física na escola em que trabalha?

Identificar o porquê são realizadas neste ambiente; A opinião do docente sobre esta organização.

2. Quais conteúdos são tratados nas suas aulas de Educação Física?

Nela, procura-se identificar os conteúdos tratados nas aulas; se abrangem toda cultura corporal de movimento; se há ênfase num ou noutro conhecimento; no questionamento é identificado a organização das aulas (identificar os conhecimentos tratados nas aulas “teóricas” e ou “práticas”. Se o conhecimento é o mesmo? Se são diferentes? Se apresentam relações entre si?

3. Os motivos da escolha desses conhecimentos?

Escolha pessoal? Orientação ou exigência da escola? Orientação ou exigência de órgão maior (secretaria de educação e ou outra)? Se baseou em algum documento?

4. Como são trabalhados?

Verificar, a partir dos discursos dos profissionais de Educação Física, como estes conhecimentos são tratados. Identificar se este tratamento parte das proposições apresentadas pelos PCN's, se vai além, discutindo os conhecimentos de forma crítica ou se se limita a uma prática reprodutora?

II – PARTE

1. Utiliza os PCN'S em suas aulas?

Se utiliza o PCN em sua aulas, para o planejamento?

2. Os PCN's de Educação Física interferiram na realização de sua ação docente em Educação Física?

Interferência do PCN na sua ação docente;

3. A implantação do PCN's de Educação Física modificou a prática docente em Educação Física?

A modificação da prática docente se deu após a implantação do PCN? Houve outros motivos para a modificação da prática docente?

APÊNDICE III

Carta convite para os professores de Educação Física



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Ana Alice Cavalcante Câmara

e-mail: aninha.cavalcante.2@gmail.com

Pau do Ferros, ____ de _____ de 20__.

Senhor (a) Professor (a) _____,

No atual período, estamos cursando o Mestrado em Ciências da Educação, realizado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Vale destacar que nesta fase estamos em processo de produção da dissertação de mestrado, a qual é intitulada “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física: caminhos trilhados e caminhos a trilhar”. Essa discussão visa avaliar a inserção dos PCN’s de Educação Física no contexto educacional do ensino fundamental II.

Desde de sua origem os conhecimentos tratados pela Educação Física foram na maioria das vezes influenciados por tendências tradicionais, as quais remetem a uma Educação não crítica, sabedores dessas dificuldades, foi elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura um documento com intuito de orientar as práticas profissionais o Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN. Passado mais de uma década de sua implantação, faz-se necessário uma análise da inserção deste documento, especificamente sua dimensão de Conteúdo, no contexto educacional do ensino fundamental II.

Nesse sentido, vimos por meio desta, convidar-lhe a participar da presente pesquisa através de uma entrevista guiada. Os dados coletados serão mantido em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (84) 99991-4946 / (84) 98803-0876, ou pelo e-mail aninha.cavalcante.2@gmail.com

Desta forma, agradecemos antecipadamente à V. Excia pela colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

Ana Alice Cavalcante Câmara
Professora
Mestranda em Ciências da Educação
Especialista em Ciências da Educação

APÊNDICE IV



PROFESSOR 1

Questões **I Parte**

1ª) Onde são realizadas as aulas de Educação Física na escola em que trabalha?

R- Na sala de aula e na quadra. E as vezes nos galpões que tem.

P- E por que são realizadas nesses ambientes?

R- Porque acredito que seja o ambiente mais adequado para que essas aulas aconteçam.

P- E qual sua opinião sobre esses locais?

R- Eu, eu.. acredito também que seja...adequado os locais.

2ª) Quais conteúdos são tratados nas suas aulas de Educação Física?

R- O meu planejamento de Ed. Física é baseado nos PCN's.

P- Mas quais são os conteúdos? Todos os conteúdos do PCN você trabalha?

R- Eu, eu procuro assim.. eu divido eles da seguinte maneira, procuro abordar o que ele propõe dividindo mas séries, contando que contemple tudo.

P- Então quer dizer que ele abrange toda a cultura corporal de movimento que está inserida nos PCN's? Jogos...?

R- Isso.. jogos, esportes...

P- Você utiliza esses conteúdos tanto na teoria quanto na prática?

R- Sim.

P- Como você utiliza esses conteúdos na teoria?

R- Abordando aspectos históricos e relacionando com o que eles, o que eles... é... vivem no seu dia-a-dia. Para tentar trazer também o que eles têm também para dentro da escola, relacionando com o que os PCN propõe.

P- E na prática?

R- Também.

P- O que utiliza na teoria utiliza na prática?

R- Sim.

3ª) Os motivos da escolha desses conhecimentos?

R- A... eu optei pelos PCN's por considerar que seja um dos principais documentos que norteiam a Ed. Física, já que é a escola pública. E os PCN ele é uma proposta do ministério da educação.

P- É uma escolha pessoal ou é uma exigência da escola pelo fato de ter só esses documentos como norteadores?

R- É uma escolha pessoal, agora adequando a realidade da escola e dos alunos.

P- Só se baseia nos PCN's ou tem algum outro documentos?

R- Só nos PCN's.

4. Como são trabalhados?

R- É.. de forma conceitual, atitudinal e procedimental

P- Você utiliza esse conteúdo de uma forma crítica ou você apenas reproduz o que está no documento?

R- Não. O que tá no documento porque os PCN ele não é um... ele só norteia você, então é a partir desse norte que ele dá eu procuro pesquisar, ver o que é que eu posso colher e trazer para a escola. Por que ele diz trabalhar esporte, mas tem futebol, tem futsal, tem vôlei, tem basquete, tem ginástica e por aí vai.

II Parte

1ª) Utiliza os PCN'S em suas aulas?

R- Sim.

2ª) Os PCN's de Educação Física interferiram na realização de sua ação docente em Educação Física?

R- Como assim?

P- Desde que você começou a dar aula, você sempre utilizou o PCN ou não?

R- Não. Eu era Desenvolvimentista né porque eu trabalhava, eu trabalhei em escola particular e no momento que eu fui trabalhar na escola pública foi que comecei a trabalhar com os PCN's.

P- Então a utilização dos PCN's modificou sua prática docente? Como você falou, você era Desenvolvimentista e aderiu para o documento, para os PCN's. Você vê alguma diferença?

R- Sim.

P- Para melhor ou para pior?

R- Eu acho que não vejo uma diferença que seja melhor ou pior.. Eu procuro ver que cada abordagem dessa tem sua contribuição e a gente procura ver entre elas é.. juntar o que elas tem pra melhor fazer sua prática pedagógica.

P- Mas você depois que optou pelos PCN's , você viu que sua prática pedagógica teve uma significativa melhor ou pior para os alunos? Você viu diferença?

R- É porque na verdade são objetivos diferentes, os da escola pública e da particular, apesar de ser na mesma cidade. É... o pessoal da escola pública, até devido o local que a escola esta, ela é um pouco mais complicada de .. pela estrutura familiar, menos estruturada.

P- Então quer dizer que a abordagem Desenvolvimentista é para escola particular e o PCN para a escola pública?

R- Não. É porque na escola particular eu tinha outros objetivos.

P- Quais objetivos eram esses? Era seu ou da escola?

R- Não, veja só, era meu e da escola. O que era que acontecia... como eu via que na particular era um pessoal mais centrado já, né, é... já tinha uma estrutura familiar já bem centrada, por exemplo, na particular quando tinha reunião dos pais, os pais estavam presentes, quando iam receber as provas, estavam presentes, coisa que na escola pública isso não acontece e na escola pública dificilmente acontece essas coisas de afetividade entre eles né... e de valores também, então, lá dentro não que eu trabalhava isso na escola particular também, porque eu trabalhava é.. com esportes também e trabalhava e com a Educação Física escolar, porque eu defendo o seguinte dentro da escola tem que ter o esporte, mas também tem que ter a Educação Física Escolar, não pode ter somente uma, é o q eu defendo. E, a.. na abordagem do documento eu optei pelo documento também devido pra tentar construir esse valores com os alunos, visto que, vou dar aqui um depoimento: “toda vida que eu chegava na minha sala tinha um garotinho que saía, ele sentava perto da porta, e eu preocupado com isso fui e conversei com a vice diretora pra gente ir na casa dele, pra conversar com os pais né, explicar a situação e tudo.. só que quando a gente chegou lá é... a, a mãe estava com o padrasto, na frente do meninos, os dois agarrados um no outro bêbados e brigando né... e no chão ainda, sem contar que a casa do menino era de taipa, de barro vermelho...aí quando eu vi não tinha o que fazer, vou fazer o que?” Aí a partir disso foi que eu vi não, acho que nesse momento, eu acho que está mais adequado esta aqui para tentar desenvolver esse valores com esses alunos através das habilidades propostas pelo documento.

P- Então antes de você trabalhar na escola pública não utilizava os PCN's?

R- Não.

P- Mas já conhecia?

R- Sim, eu já conhecia, é porque é assim, quando eu trabalhava na particular não é que eu não utilizava o documento, eu utilizava sim, só que utilizava, aliás, vago.. Só que a que predominava nas minhas aulas era a Desenvolvimentista. Aí agora, eu utilizo os PCN's.

P- Por quê?

R- Porque ao meu ver, depois que estou inserido dentro da realidade, é esse documento que dá para encaixar.



PROFESSOR 2

Questões I Parte

1ª) Onde são realizadas as aulas de Educação Física na escola em que trabalha?

R- Teórica ou prática?

P- Você trabalha teórica e prática?

R- Teórica e prática

P- A aula teórica acontece aonde?

R- Nas salas de aula.

P- E a prática?

R- Muitas vezes na universidade, que é onde nós temos. Antigamente era nos ginásio de esporte e na assec.

P- Vocês não têm quadra?

R- Não temos quadra esportiva na escola.

P- Por que as aulas são realizadas nesses ambientes?

R- Porque na escola não existe local adequado para a prática esportiva.

P- E as aulas teóricas elas acontecem na sala de aula, certo? Por que que as aulas teóricas acontecem em sala de aula?

R- Olhe, não é só em sala de aula. As aulas teóricas acontecem na escola, aqui no pátio da escola, porque é muito diversificada né?!

P- E qual a sua opinião sobre essa organização entre aula teórica e prática, sobre a aula teórica acontecer na sala e a prática no ginásio?

R- Não, é porque é assim, antigamente quando tinha aula.. a aula teórica entrava dentro da aula prática. Antigamente era mais aquela ginástica calisténica, praticamente ginástica militar, só que há uns 15, 20 anos atrás né?! E agora mudou, quando teve essa nova concepção de Ed. Física na escola né, mudou. O que a gente vai trabalhar dentro dos Parâmetros Curriculares né, com a Metodologia da Educação Física, os Quatro Pilares da Educação Física né, quem entende, e trazer aquele aluno que não sabia nem o que era Educação Física para dentro da escola, para ele entender pelo menos o que é

Educação Física, o valor da Educação Física, o objetivo da Educação Física e entender parte de alguns históricos de algumas modalidades aqui no nosso cotidiano.

P- E para você, você acha importante essa divisão entre aula teórica e aula prática, ou com era antigamente que a aula teórica acontecia na prática?

R- Não, eu acho muito importante essa divisão, é muito importante...até porque foi uma luta grande da gente né. Quando nós investimos nessas lutas lá em 98, que teve aquela marcha grande em Brasília e em São Paulo num é, em Foz do Iguaçu que nós trabalhamos para que tivesse essa parte aula teórica e aula prática.

2ª) Quais conteúdos são tratados nas suas aulas de Educação Física?

R- Prática ou Teórica?

P- Teórica e prática.

R- Na prática a gente trabalha mais modalidades.

P- Na prática?

R- É. No caso aqui a escola nós trabalhamos futsal, futebol, pesca e atletismo.

P- E na teórica?

R- Na teórica aí nós trabalhamos diversificado. Porque no Ensino Médio é diferenciado, né?! Entra a parte de alimentação, nutrição, obesidade.

P- Vamos da ênfase só do 6º ao 9º ano.

R- Do 6º ao 9º ano. Aí é a introdução das modalidades né, dos históricos né, entra uma parte da alimentação né, entra a parte do desenvolvimento físico do aluno como todo, entra DST, drogas, entre outros assuntos diversificados.

P- Quais são os motivos da escolha desses conhecimentos que você trabalha? Por que escolheu esses conteúdos?

R- Eu não escolhi esses conteúdos. Aqui no estado do RN nós tivemos um fórum em 2006, do qual eu participei aonde nós fizemos uma escolha dos conteúdos do qual a gente escolhe mais ou menos, não segue em risca porque ele é diferenciado, ainda não tem um conteúdo que atinja ao estado os termos da Ed. Física.. vou lhe dizer o porquê, eu trabalho o conteúdo aqui, faço meu planejamento anual não é, e em Rafael Fernandes, outra cidade, já trabalha outro conteúdo diferenciado. Fica pegando aleatoriamente, porque isso aí é vivência.. pega no Mundo Jovem, na Nova Escola, pega na internet e pega outras coisas, os conteúdos diferenciados. O que não é viável, o que seria viável seria ter o conteúdo elaborado para todo o estado, a gente seguir uma sequência, nem que nessa sequência a gente fosse fazendo alguns pontos, alguns itens de datas comemorativas que não dê para a gente trabalhar.

P- Além desse Fórum que direciona a escolha de seus conteúdos, você utiliza algum documento, algum livro para subsidiar suas aulas?

R- Assim.. olhe, livro, livro ninguém pode utilizar, porque a gente pega os mais atualizados pela internet mesmo, porque não tem, não tem o programa de desenvolvimento escolar do livro didático não é, não existe, não existe nada, então cada ano que a gente renova é de acordo com o planejamento anual, a gente faz algumas modificações e o que tem de pesquisa realmente é na internet, porque não existe... é internet, é a revista Mundo Jovem que tem muita coisa boa, a revista Nova Escola que tem muita coisa boa, mas sempre seguindo a Metodologia da Educação Física né, que são os autores da Educação Física, aquele livro e os Pilares da Educação Física junto com os PCN's.

P- Como você trabalha com esses conteúdos em sala de aula, na teoria e na prática?

R- Na prática só as modalidade, é diferenciado, e aqui a gente faz uma sequência semestral dos conteúdos, do 6º ano uma coisa, 7º outra, 8º outra e 9º outra e vai aumentando o grau de complexidade.

II Parte

1ª) Utiliza os PCN'S em suas aulas?

R- Muito, porque é um documento viável que nós temos hoje que rege muito a Educação Física em sala de aula.

P- Você sempre utilizou os PCN's em suas aulas? Desde o início da sua prática?

R- Nem sempre.

2ª) Os PCN's de Educação Física interferiram na realização de sua ação docente em Educação Física?

R- Sim.

P- Depois que começou a utilizar os PCN's nas suas aulas você viu alguma diferença? Melhorou?

R- Melhorou, melhorou muito.

P- Como? De que forma?

R- Bom, como os PCN's ajudaram a Ed. Física na sala de aula, ajudaram a evidenciar esse intercâmbio entre as escolas, porque.. é tudo quando começa a aula teórica em sala de aula, como eu falei depois dessa luta a gente tava dando os conteúdos aleatórios, uma escola trabalhava X, a outra era Y e por aí. E de acordo com os PCN's e de acordo com as últimas reuniões que nós tivemos do Estado, o que viabilizou foi se orientar mais pelos PCN's.

P- Só na teoria? Na prática continuou a mesma coisa?

R- Na prática porque.. na prática de 2005 pra cá ficou mesmo só modalidade. Não existe a prática individual, porque veja o que era que acontecia, você não botava modalidade em Educação Física, você dava ginástica no geral, aí entrava a parte teórica, como entra na modalidade, para que seja um boa modalidade é preciso que o aluno entenda também da teoria, das regras, das técnicas, das táticas.

3º) A implantação do PCN's de Educação Física modificou a prática docente em Educação Física?

R- Não foi depois da implantação do PCN, veja bem.. até os PCN a gente via uma coisa, modifiquei, mas minha aula teórica, minha aula modalidade, depois que eu fiz minha última especialização me ajudou em sala de aula, aí se criou de 2008 pra cá um novo pensar sobre a Ed. Física brasileira, dentro desse contexto da Ed. Física em sala de aula, foi um novo repensar da Educação Física foi quando aí eu comecei a escrever alguns artigos colocar para a Revista Brasileira de Ed. Física né, que já tem lá uns cinco artigos meus lá já escritos, é quando você começa um novo repensar.



PROFESSOR 3

Questões I Parte

1ª) Onde são realizadas as aulas de Educação Física na escola em que trabalha?

R- São realizadas duas, geralmente em sala de aula, aí fica a critério da gente, de acordo com o planejamento e de acordo com o conteúdo que tô ministrando elas podem ser na sala de aula como fora da sala de aula, quando é fora da sala de aula nós procuramos um local mais cômodo, uma sala vazia, as vezes no pátio da escola e as vezes quadra.

P- E qual sua opinião sobre essa divisão entre aula prática e teórica?

R- Olha, no início assim, eu estava ainda na faculdade, houveram aquele Fórum aqui no Rio Grande do Norte né, aqueles encontros e as aulas teóricas começaram a ser ministradas em sala de aula a partir daqueles encontros, daqueles Fórum Regionais, é.. A princípio eu fui um pouco relutante, porque eu faço parte de alguns ex-atletas que se tornaram professores, então eu lhe dava diretamente com modalidade esportiva, e eu era treinador mesmo sabe. A faculdade já me abriu outros horizontes e depois que eu comecei a trabalhar na escola na sala de aula um pouco teórica, hoje em dia eu sou completamente a favor. Pelo status que a disciplina ganha, pelo reconhecimento que ela tem e pelo poder de persuasão que ela tem com o aluno e principalmente com a comunidade escolar, assim..é uma respeitabilidade bem maior, quando eles passam a entender o horizonte da Educação Física de uma outra forma, eu acho que a teoria traz um pouquinho disso.

P- Você acha que os alunos aceitam bem a aula teórica?

R- Olha, quando.. assim que a gente começou a lecionar, nós fomos quase que cobaias né, fomos quase os primeiros a lecionar, a princípio houve um.. mesmo da nossa parte, o que nós deveríamos ter de conteúdo, o que deveríamos lecionar, então uns assuntos bem interessantes tipo, História da Educação Física, certo?! Então, tem outros assuntos bem mais interessantes que pra eles, bem mais interessantes do ponto de vista deles e isso a gente avalia de que forma? Pelo interesse deles, pela boa ação deles em sala de aula, certo?! Eu, eu acho que teve uma aceitação bem interessante, até porque teve um período que trabalhei só no município e outro só no estado e já trabalhei em escola privada também.

2ª) Quais conteúdos são tratados nas suas aulas de Educação Física?

R- A base de sustentação da gente a principal são os Parâmetros Curriculares né, que tem os blocos de conteúdos que são ginástica, lutas, jogos, esportes e a gente também trabalha os conhecimentos gerais sobre o corpo, aí entra aquele.. aí entra.. tem alguns temas transversais tipo, alimentação, mais, exemplos, quando ta trabalhando alimentação vai trabalhar um pouco de energia, vamos trabalhar diretamente com alimentação provavelmente com é.. apenas como um complemento, a fonte de energia de dessa energia passa direto para a atividade física é.. o trabalho é feito mais por essa parte.

P- Esse conteúdo que você falou, você trabalha só na teoria ou na prática também?

R- Não, é.. a prática ele se torna um pouco difícil no sentido assim, não dá pra eles perceberem assim, mas a gente tenta passar as atividades tipo é.. eles buscarem alimentação dessa forma, por exemplo, frutas, legumes duas horas antes de uma atividade e eles perceberem que se sentiram um pouco mais leve, com disposição e uma alimentação mais pesada com porcentagem de carboidratos, feijão, proteínas e eles perceberem que uns estavam mais leve outros mais pesados na hora da prática.

P- E quanto aos demais conteúdos que você falou anteriormente, jogo, esporte, dança.. você trabalha eles só na prática ou trabalha na teoria também?

R- Não, geralmente a gente tem que ter a prática, até porque existe assim no universo do aluno eles percebem na aula de Educação Física o momento de eles saírem da sala de aula, de eles levantarem da cadeira e quando você não proporciona isso para eles se torna enfadonho, se torna um professor chato, monótono.. é, alguns elementos a gente vai botando alguns elementos desses conteúdos assim, exemplo, eu estou dando ginástica, dando o conteúdo de ginástica geral para eles, aí além da ginástica geral a gente coloca ginástica aeróbica, a gente busca elementos bem dentro desse conteúdo que dê para trabalhar na prática, exemplo, flexibilidade, alongamento, atividades de agilidade, geralmente recreativas.

3ª) Os motivos da escolha desses conhecimentos?

R- É.. alguns são assim, você trabalha na escola, nós temos que ter algumas bases de sustentação né, algumas bases oficiais né, então os Parâmetros Curriculares são uma delas, a LDB é uma delas e a partir disso aí a gente, a gente vai elencando nos conteúdos, mais geralmente parte de uma base de pesquisa, assim, nós temos Parâmetros Curriculares, Suraya Cristina Darido, que é um livro de cabeceira que eu uso, é.. Sueli Bregolato, é.. João Batista Freire, então, geralmente eles que terminam emboçando esses mesmos conteúdos da Educação Física.

P- E a escolha desses livros, é pessoal?

R- É pessoal assim... existe eu e outros profissionais na escola né, a gente vai lá né, a gente senta para planejar, geralmente tem a coordenadora da escola, mas ela não opina, só opina mais na parte pedagógica, materiais didáticos pedagógicos, recursos que a escola tem, como pode ser trabalhado, se com jornais, se com revistas, se com retroprojetores, algumas opiniões nesse sentido. Mas os livros, os conteúdos eu e meu colega de trabalho que geralmente nós.. o que nós levamos mais em consideração, a realidade deles, o nível de aprendizagem que eles estão, de aceleração né, algumas dificuldades que eles têm no nível intelectual certo?! Aí gente leva em consideração isso pra.. elencar o conteúdo.

4ª) Como são trabalhados?

R- Geralmente nós damos uma base um pouco teórica pra eles tipo, é.. conceitos, como eles.. geralmente um pouquinho de História, porque História é como nasceu, de onde vem, porque se transforma, aí nós levamos um pouco.. vamos supor que seja jogos, procurar identificar na realidade deles quais são os jogos que eles tem, do cotidiano deles, aí nós vamos fazendo um paralelo entre o que nós.. o que tem lá na teoria, o que eles vivem, proporcionar algumas vivências, principalmente fazendo um paralelo aí entre competição e recreação, competição e cooperação.

II Parte

1ª) Utiliza os PCN'S em suas aulas?

R- Eu utilizo quase que sempre, a base de sustentação são os PCN's.

P- Como esse documento chegou nas suas mãos? Como você tomou conhecimento?

R- Na Universidade já tiveram alguns estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Quando eu cheguei na escola me apresentar numa proposta que a escola tinha e a proposta era baseada sempre, sempre nos PCN's, certo?! Então, a partir daquela proposta eu vim seguindo esse norte, eu e meu colega de trabalho, que formasse outra proposta, uma proposta também de trabalho da gente. Então os PCN's formando a base e outros autores que também eram conhecidos nossos, que nós achávamos que era mais interessante trabalhar na escola, devido ao colégio do estado. E os PCN's eu conheço da minha monografia, e os PCN's para os próprios concurso também.

2ª) Os PCN's de Educação Física interferiram na realização de sua ação docente em Educação Física?

R- É.. interferiu assim é.. eles.. primeiro, os blocos de conteúdos dos PCN's ele já estava também nos meus blocos de conteúdo que eu também tava querendo trabalhar né, e ele tem uma visão histórica, apresenta a realidade né e alguns objetivos, ele tem alguns objetivos que serve de base para quando você vai fazer objetivos de um conteúdo seu. Então, ele interfere na prática docente.

3ª) Você tem dezoito anos de atuação na área de Educação Física, certo? Só que apenas três anos de formação na área, você disse que começou a conhecer esse documento na Universidade, no Fórum, certo? E antes de você conhecer esse documento, de você ter acesso a ele, você acha que sua prática, sua ação docente era diferente? Ele modificou sua prática? Ele te ajudou de alguma forma?

R- É.. muito, ele ajudou muito, ele deu uma melhorada na minha prática significativa. Primeiro porque eu trabalhava treinamento desportivo né, antes da faculdade, antes dos PCN's antes de eu entrar em Educação Física, mesmo antes de eu fazer Pedagogia, eu trabalhava muito treinamento desportivo, eu tive uma formação muito de treinamento, voleibol, joguei na seleção do estado. Pedagogia já veio já.. me deparei com Filosofia e Sociologia e já deu outro norte do que era aluno e do que era um atleta. Quando Educação Física veio ela já me abriu outro caminho e os PCN's também, pelo fato de ele apresentar a Educação Física de um outro foco que eu não conhecia ainda, pelos blocos de conteúdo, pelos objetivos que são passados pela qualidade que ele apresenta na leitura quando você faz. Ele foi extremamente importante na mudança, principalmente quando ela foi... por que hoje é quase que obrigatório no município e no estado você ter uma parte teórica, então nessa parte teórica ele foi extremamente importante. Pra você montar, como dar a aula.

P- Você acha que esse documento ele pode ajudar a formar alunos críticos ou ele se limita a uma prática reprodutiva?

R- Olha, eu sempre acredito assim, é.. por exemplo, eu, eu.. concordo com João Batista Freire quando ele diz assim, quando ele diz uma parte que, que uma teoria ela é mais interessante quando ela nasceu de uma prática, certo?! Então, tem sempre suas limitações, primeiro é um documento elaborado em 96,97, então, já está precisando dar uma reformulada, que acredito eu que já está um pouco ultrapassado, então é reprodutor sim, reproduz algumas coisas, reproduz é.. tem duas partes deles que são hegemônicas é quando de certa forma reproduz, mas acredito eu que parte muito do profissional, a ótica que ele percebe, como ele conduz a aula, partir de uma ponto de vista que ele consiga é, abrir o aluno, uma fonte de mundo, uma forma que ele consiga ser autônomo, sabe que ele consiga entender as coisas, eu acho que isso é uma forma de convivência mais crítica, eu acredito que ele orienta

Ana Alice Câmara. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física: Caminhos Trilhados e Caminhos a Trilhar.

algumas coisas, depende do profissional que ta trabalhando com ele. A forma didática, didático-pedagógica na sala de aula ou na prática.



PROFESSOR 4

Questões I Parte

1ª) Onde são realizadas as aulas de Educação Física na escola em que trabalha?

R- As aulas práticas?

P- As aulas de Educação Física são realizadas de que forma?

R- Existe duas né, a teórica que é realizada em sala de aula e a prática que é realizada no muro da escola.

P- Por que são realizadas nesses ambientes?

R- Primeiro, porque não tem outro local para ser realizada, aí para não deixar de ter aí é realizada lá... não é nem no muro, é em uma parte na frente da escola que é na areia, entendeu?

P- E o que você acha?

R- Eu acho que... vamos dizer assim, dependendo do que seja realizado dá para trabalhar, que são atividades recreativas, jogos, jogos de estafetas, essas coisas que dá para ser realizados. Agora se for pra, pra realizar atividades que precisam de ginásio, da quadra, de bola, não dá porque é cheio de pedra, fura as bolas, porque o muro da escola dá pra estrada, a Br que entra em Pau dos Ferros, porque a escola é ali, assim que a gente entra.. então muitas vezes uma bola não dura uma semana, e as vezes a gente não tem nenhum material, no caso eu quem levo os materiais, as vezes.

P- Você disse que as aulas eram divididas entre teórica e prática né, qual a sua opinião sobre essa divisão?

R- Aninha.. assim, a minha opinião é que tem que .. é legal, desde que concilie o que eu tô fazendo na teoria eu passo na prática e se tipo eu to trabalhando esporte lá na teoria, falando sobre a história do esporte, falando dos tipos de esporte, na prática eu vivencie o que eu to falando.

2ª) Quais conteúdos são tratados nas suas aulas de Educação Física?

R- Os conteúdos da cultura corporal de movimento, no caso jogos, esportes, lutas, aí eu divido por semestre, por bimestres. No primeiro bimestre eu trabalho vamos dizer assim, dependendo do ano também né, se for no 6º ano eu trabalho mais a questão histórica da Educação Física, do texto, aquele textozinho mais fácil, com compreensão mais fácil, aí depois vou pulando para os conteúdos tipo jogos, brincadeiras na aula teórica e levando para a prática.

3ª) Os motivos da escolha desses conhecimentos?

R- Porque eu me embasei como eu já disse, na cultura corporal e é.. e são os conteúdos que são trabalhados na Educação Física. E tipo, eu não gosto de, de.. priorizar apenas esportes, como geralmente se é realizado nas aulas de Educação Física. Eu dou enfoque na dança e costumo me apoiar nesses conteúdos que são jogos né, de acordo com os PCN's pra poder diversificar as vivências dos alunos.

4ª) Como são trabalhados?

R- Como eu trabalho? Eu trabalho na aulas teóricas né com conceitos, com princípios de cada conteúdo desses e depois eu levo para eles vivenciarem na prática e também desenvolver as questões de valores através desses conteúdos.

II Parte

1ª) Utiliza os PCN'S em suas aulas?

R- Com certeza, porque assim, não é nem só os PCN's né, mas assim pra poder me dar um norte, porque ele é o único documento, vamos dizer assim, é.. que é a nível nacional, vamos dizer assim, o mesmo PCN nosso é o mesmo do Rio Grande do Sul, é do Brasil todo, é um parâmetro que nós temos nacional, então eu parto dele, mas não me limito só a ele, eu sempre busco também outros conteúdos, não é outros conteúdos, os conteúdos da Educação Física são esses, eu busco outros, outras abordagens que me dê suporte pedagógico.

2ª) Os PCN's de Educação Física interferiram na realização de sua ação docente em Educação Física?

R- Sim. Porque através dos PCN's eu pude é.. perceber que esses conteúdos eles é pra ser trabalhados dentro de três processos no caso o conceitual, o procedimental e o atitudinal que antes eu me limitava, antes eu me limitava a ver apenas um processo, apenas... eu tinha uma visão restrita e os PCN's juntamente com outras leitura, claro.. que é os PCN's me deu, digamos assim, uma visão ampla da área, mais ampla no caso de saber que aqueles conteúdos é pra ser trabalhado dentro dessa perspectiva, é a partir da minha visão de professor.

3ª) A implantação do PCN's de Educação Física modificou a prática docente em Educação Física?

R - Modifiquei, como acabei de dizer, depois dessa leitura, depois dessa exploração desse documento eu pude, vamos dizer assim, aprofundar, aprofundar não só com os PCN's, mas com outras leituras eu pude ver de uma forma mais ampla os conteúdos da Educação Física, como trabalhar esses conteúdos

P- E antes dos PCN's como trabalhava esses conteúdos nas aulas?

R- Antes dos PCN's, vamos dizer assim que eu tinha uma visão mais restrita, era ensinar os alunos a jogar, ensinar os alunos a dançar e não via, vamos dizer assim, a possibilidade de estar desenvolvendo valores através dos conteúdos. Mas sem só através dos PCN's, mas com Suraya Darido, Celi Tafarel, me ajudaram a ver esses conteúdos, mas os PCN's fez parte também.



PROFESSOR 5

Questões I Parte

1ª) Onde são realizadas as aulas de Educação Física na escola em que trabalha?

R- As aulas são realizadas em sala de aula e as vezes no pátio da escola.

Na escola tem aquele espaço, aquele pátio, que tem uns 12 metros, acho que é mais, uns 20 metros que dá pra eles brincarem a vontade. Agora assim, quando eles não se comportavam eu dava castigo, eu ficava só na sala de aula, o que não era muito bom.

Quando a gente leva os alunos pra prática eles gostam e a gente consegue associar os conteúdos trabalhados em quadra com os na sala de aula, por isso é importante ter essa relação.

A gente tenta criar várias possibilidades para estudar os conteúdos, por exemplo, quando trabalhei lutas tentamos realizar essa junção.

A junção dos dois, porque a partir do momento que eu levei os vídeos e fui mostrando as lutas, eles já foram ligando a vivência, o que foi escrito, porque muitas vezes eles escrevem no automático, não sei se você já prestou atenção nisso, eles estão conversando aqui, olham para o quadro, eles não lêem aquilo, tanto é que tinham alguns assuntos, mas não percebem.

2ª) Quais conteúdos são tratados nas suas aulas de Educação Física?

R- Assim, existe uma grade curricular do estado, mas ela é muito falha. É meio solta, eu acho. Mais ou menos assim. Em um ano você trabalha, por exemplo, futsal, vôlei, ou outro conteúdo. No outro ano, que é continuidade, você trabalha os mesmos conteúdos, como maior aprofundamento, né. Isso eu acho muito solto. Então resolvi trabalhar de outra forma. Montei minha própria grade. Me baseio naquele material, o do governo do estado do Paraná. Tem muitos textos interessantes e eu me apego nele. Então tem muita coisa que trabalho... alongamento, lutas, necessidades especiais. É uma coisa diferente, bem mais amplo, muita coisa mesmo, até mesmo o xadrez. É, xadrez, o que é Educação Física, pra que, que a gente estuda Educação Física, uma técnica assim que eu sempre discuto muito com o 6º ano, que eles estão chegando e tem uma visão de Educação Física diferente. Outros assuntos também, esportes diferentes, que às vezes a gente tem a televisão pra mostrar tudo, mas na maioria das vezes não sabem nem o que são, então eu passei pra eles, ano passado eu passei badminton e passei hughby, enfim, alguns vídeos, algumas coisas, assim pra eles terem um entendimento

do que é isso, porque que a gente não pratica isso aqui no Brasil. A questão cultural do esporte também, que têm outros países que do jeito que a gente venera o futebol, têm outros países que têm como paixão nacional outros esportes. Outro assunto também que era uma necessidade minha até de trabalhar esporte para portadores de necessidades especiais, a questão do respeito a essas pessoas, por eles terem entrado na sala de aula puderam vivenciar um pouquinho as restrições dessas pessoas. Enfim, minhas aulas foram basicamente por aí, tentando passar pra eles algo novo.

3ª) Os motivos da escolha desses conhecimentos?

R- Eu que organizei e estruturei os conteúdos. Assim, eu me coloquei muito na cabecinha da criança. Ele chega na escola, qual é a vivência que ele tem, o que ele espera e me baseando também no conteúdo, para se tornar uma base para que futuramente eles pudessem estudar esse conteúdos. Porque eu trabalho com o fundamental, e o fundamental é a base para o médio. O fundamento, então esses conteúdos que a gente colocou a gente tá pretendendo formar uma base pra quando eles forem ver esse conteúdo no médio.

4ª) Como são trabalhados?

R- A gente trabalha conteúdos na sala de aula... assim, mas não é só teoria. Deixe eu dizer melhor. Veja, eu trabalho através de textos, resumos, vídeos, e a vivência na prática do que foi visto na teoria.

É tudo junto, teoria e prática. Não são coisas diferentes. Um é continuidade do outro. Bem simples assim.

II Parte

1ª) Utiliza os PCN'S em suas aulas?

R- A gente utiliza nos temas transversais questão de trabalhar um texto sobre drogas, texto sobre respeito mútuo, texto sobre sexualidade e assim, a questão mesmo de ter algumas discussões que os PCN's traz pra gente. Mas como alguns professores que pegam alguns textos e passam pros alunos. Na montagem dos conteúdos também.

2ª) Os PCN's de Educação Física interferiram na realização de sua ação docente em Educação Física?

R- Eu comecei a trabalhar em sala de aula, realmente da sala de aula, então pra começar, pra montar a grade eu já dei uma lida, uma relida na verdade, porque eu já tinha feito isso.

3ª) A implantação do PCN's de Educação Física modificou a prática docente em Educação Física?

R- Como eu te disse, quando eu entrei na escola eu li sobre ele.



PROFESSOR 6

Questões I Parte

1ª) Onde são realizadas as aulas de Educação Física na escola em que trabalha?

R- Tem essa quadra e às vezes a gente vai para a areia, mas infelizmente até isso atrapalha, porque a areia funciona mais em outro horário porque lá tem salas de aula aí ficam os professores reclamando do barulho, sabe? A gente termina não levando muito pra areia, lá pra quadrinha de areia. E tem a sala de aula, que é onde acontece a aula teórica.

Existe a teórica e a prática, eu gostei dessa divisão. A prática a gente estava preferindo dá em outro horário, pelo problema da quadra ser no sol. Mas a gente conseguiu dar um jeitinho para ver se ficava no mesmo horário da aula.

2ª) Quais conteúdos são tratados nas suas aulas de Educação Física?

Eu termino dando mais as modalidades, eles não gostam da teoria, nas aulas práticas são os esportes, dos quais posso citar o futsal, o vôlei, o handebol, o basquete e o atletismo, sobressaindo sempre o futsal para os meninos e o vôlei para as meninas.

Nas aulas teóricas que são em sala de aula, o conteúdo trabalhado também é esporte, incluído sempre que posso alguns temas transversais como sexualidade e ética.

3ª) Os motivos da escolha desses conhecimentos?

Eu seleciono alguns conteúdos para deixar a aula teórica mais interessante para eles. Pronto, eu peguei aqui no ano passado, o tema da sexualidade, uma aula dessa eles amam. Ai, pronto, nesse dia a gente não sai de sala de aula, eles gostam, mas se você for partir pra um assunto que não interesse muito a eles, eles dizem “porque que hoje a gente não vai falar sobre o esporte professora?”

4ª) Como são trabalhados?

Trabalho os conteúdos na teoria e depois levo para a prática, mas dificilmente consigo fazer esse elo. O conteúdo que os meninos mais querem na prática é o Futsal, é o que predomina.

II Parte

1ª) Utiliza os PCN'S em suas aulas?

R- Não. Quando surgiu o PCN's, todo mundo estudou, houve estudos, a gente se encontrava naquela escola municipal só pra estudar PCN's, mas terminou desligando.

2ª) Os PCN's de Educação Física interferiram na realização de sua ação docente em Educação Física?

R- Não, infelizmente não.

3ª) A implantação do PCN's de Educação Física modificou a prática docente em Educação Física?

Não.



PROFESSOR 7

Questões I Parte

1ª) Onde são realizadas as aulas de Educação Física na escola em que trabalha?

R- Aqui nós temos a aula na sala de aula, abordagem “teórica”, a gente diz teórica e prática de maneira simultânea, não se pode separar a teórica da prática, mas pra contemplar aqueles que por alguma impossibilidade de vivenciar as práticas para que eles possam ter noções elementares, que de acordo com as séries a gente tem o grau de aprofundamento, de textos, de ofertas, de pesquisas bibliográficas.

Mas o que nós dispomos aqui na escola, a escola tem uma área privilegiada, um campo de futebol de areia, temos a nossa quadra, que foi uma solicitação também nossa, uma reivindicação do secretário da Educação.

2ª) Quais conteúdos são tratados nas suas aulas de Educação Física?

R- Nós trabalhamos em sala de aula e na quadra uma diversidade de conteúdos. Na quadra nos trabalhamos as modalidades que são trabalhadas dentro da nossa realidade como no caso, basquetebol, handebol, futsal. Nós temos na sala de aula contextualização mais abrangente, é todo um histórico sobre modalidades, noções de higiene, alimentação, primeiros socorros.

3ª) Os motivos da escolha desses conhecimentos?

R- Um pouco na preferência dos alunos, para que eles sinta mais prazer, mas também de forma que ele se desenvolva, de modo que a gente busca dentro da nossa realidade explorar ao máximo as possibilidades para nossos alunos para que eles tenham oportunidades. Pode assim extrair coisas importante dentro da realidade.

4ª) Como são trabalhados?

R- A gente começa, na parte prática, os movimentos básicos das modalidades, lateralidade, das esferas iniciais, aí vem o contato com o material, noção de espaço, a quadra e sua forma, aí a gente passa de forma global, eles mesmos se organizarem, ele terem a capacidade de dividir as equipes na concepção deles saberem qual o melhor time que eles formam.

Tem também a organização dos campeonatos. Nele a gente possibilita aos alunos construir regulamentos, regras de campeonatos de desenhos.

II Parte

1ª) Utiliza os PCN'S em suas aulas?

R- Porque eu acredito que os PCN's me dão uma contribuição muito grande, de concepção, de visão da educação física, na questão de entendimento do nosso aluno, os conteúdos que propõem lutas, ginásticas. Então ele dá o norteamento, hoje nós podemos dizer que temos material de orientação, concepção, abordagem significativa do encaminhamento da educação física. Então o PCN realmente tem uma contribuição muito importante.

2ª) Os PCN's de Educação Física interferiram na realização de sua ação docente em Educação Física?

R- Os procedimentos, eu era mais robotizado, até no treinamento das equipes, porque nós aqui não damos total ênfase, não privilegiamos o esporte-rendimento mas existe competição a nível escolar então a gente tem que está com as equipes devidamente preparadas e pronta pro embate. Mas mesmo assim a gente tem utilizado e se fundamentado no direcionamento dado pelos PCN's, na formação da questão dos nossos alunos, a parte do cidadão.

3ª) A implantação do PCN's de Educação Física modificou a prática docente em Educação Física?

R- Eu acredito que deu mais robustez ao trabalho nosso, porque você sabe que as coisas eram feitas de forma aleatória.